Rodrigo Barboza dos Santos

Filosofia do Ensino de *Filosofia*

Propostas metodológicas para o ensino de Filosofia

φ

Esta obra é direcionada não somente aos professores de Filosofia no Ensino Médio, mas também a todas as pessoas que se preocupam e se interessam por assuntos educacionais. Busca, primeiramente, marcar uma posição em relação ao ensino de Filosofia. Essa posição diz respeito ao ensino de filosofia como um autêntico e legítimo problema filosófico. Daí o título deste livro: Filosofia do Ensino de Filosofia. A partir dessa posição e de análises que demonstram sua importância, um segundo momento diz respeito a analisar duas importantes e recentes obras que explicitam metodologias do ensino de Filosofia para o Ensino Médio. A partir do diálogo com autores como Alejandro Cerletti, Lídia Maria Rodrigo e Sílvio Gallo, Rodrigo Barboza dos Santos busca oferecer subsídios para os professores de Filosofia para que possam enriquecer os debates a respeito de suas práticas. Não somente para enriquecer esses debates, mas também enriquecer suas próprias práticas. Esses enriquecimentos passam obrigatoriamente por cada um dos professores.

Rodrigo Barboza dos Santos, natural de São Paulo, é Graduado em Filosofia, Mestre em Educação e Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura. Atualmente é professor em cursos de Graduação e na Educação Básica. Já coordenou um grupo de pesquisas no Ensino Médio que buscava aproximar os alunos deste nível de ensino à Educação Superior por meio das Ciências Humanas e, em especial, por meio da Filosofia. Já atuou como Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico em uma Diretoria de Ensino da rede estadual de São Paulo, buscando contribuir com a formação continuada de professores e gestores dessa rede de ensino. Atualmente, desenvolve pesquisas nos eixos de formação estética de professores de Filosofia e Filosofia para Crianças.

9 788556 962065

editora fi
www.editorafi.org

CC BY SA

Filosofia do Ensino de Filosofia

Filosofia do Ensino de Filosofia

Propostas metodológicas para o ensino de Filosofia

Rodrigo Barboza dos Santos

φ editora fi

Diagramação e capa: Lucas Fontella Margoni
Arte de capa: Tim Singleton

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.

Todos os livros publicados pela Editora Fi
estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

http://www.abecbrasil.org.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

SANTOS, Rodrigo Barboza dos.

Filosofia do Ensino de Filosofia: propostas metodológicas para o ensino de Filosofia [recurso eletrônico] / Rodrigo Barboza dos Santos - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017.

135 p.

ISBN - 978-85-5696-206-5

Disponível em: http://www.editorafi.org

1. Ensino. 2. Escola. 3. Filosofia da educação. 4. Docência. I. Título.

CDD-100

Índices para catálogo sistemático:
1. Filosofia 100

À minha mãe Luzinete e meu pai Rogério; à Luana; aos professores Marcos Lorieri e Antônio Joaquim Severino.

Sumário

APRESENTAÇÃO - Marcos Antônio Lorieri **11**

PREFÁCIO - Antônio Joaquim Severino **19**

INTRODUÇÃO **25**

CAPÍTULO I **31**
A concepção de Ensino de Filosofia para Alejandro Cerletti

CAPÍTULO II **67**
A proposta metodológica para o ensino de filosofia presente na obra de Lidia Maria Rodrigo

CAPÍTULO III **87**
A proposta metodológica para o ensino de filosofia presente na obra de Sílvio Gallo

CAPÍTULO IV **107**
Análise de propostas metodológicas para o Ensino de Filosofia à luz de ideias de Alejandro Cerletti constantes na obra O ensino de Filosofia como problema filosófico

CONSIDERAÇÕES FINAIS **127**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **135**

Apresentação

Marcos Antônio Lorieri

O livro de Rodrigo Barboza dos Santos, fruto de suas reflexões realizadas por ocasião da produção de pesquisa para o Mestrado em Educação, traz contribuições importantes para os estudos e debates a respeito de possíveis caminhos para o ensino de filosofia e do filosofar no Ensino Médio.

Dentre essas contribuições ressaltem-se as seguintes: dar a conhecer, a partir de seus bons entendimentos, duas propostas metodológicas para este ensino e, dar a conhecer, também, aspectos importantes das substantivas reflexões filosóficas a respeito deste ensino, presentes no livro de Alejandro Cerletti, *O ensino de filosofia como um problema filosófico* (2009).

As duas propostas metodológicas referem-se às ideias de Lígia Maria Rodrigo apresentadas em seu livro *Filosofia em sala de aula: Teoria e prática para o ensino médio* (2009) e às ideias de Sílvio Gallo constantes do livro *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médi*o (2012).

O fato de dar a conhecer o seu entendimento a respeito das três obras, recomenda a leitura do livro e, para quem não leu as três publicações que analisou, o livro de Rodrigo Barboza dos Santos, é, também, um incentivo muito forte para que estas leituras sejam feitas. Afinal, trata-se de uma boa conversa a respeito de algo que faz muita falta no âmbito dos estudos e debates a respeito da metodologia do ensino de Filosofia entre nós. Aliás, o autor diz isso na Introdução do livro: "Trata-se, ao meu ver, de uma contribuição importante e, de certa forma, nova, para os debates relativos ao ensino de filosofia no Ensino Médio. Espera-se que não apenas para os debates, mas também e especialmente para a prática dos professores que atuam na área". Rodrigo é um professor dedicado que atua na área e, o que diz aí, e em todo o livro, vem reforçado pelos anos de experiência que tem

no ensino de filosofia no Ensino Médio na rede pública do Estado de São Paulo. Seu livro é portador de ressonâncias significativas de sua prática bem pensada.

O percurso seguido na obra é bem interessante: primeiro apresenta considerações filosóficas de Alejandro Cerletti a respeito do ensino de Filosofia. Considerações, essas, que têm sido objeto de análises e de debates por alguns investigadores brasileiros que se dedicam a estudar o ensino de Filosofia no Ensino Médio. Em seguida, em dois capítulos, apresenta seu entendimento das obras de Lídia Maria Rodrigo e de Sílvio Gallo, para, no capítulo quarto, apresentar uma análise dessas duas obras à luz de ideias de Cerletti presentes no livro já citado. Por fim, algumas considerações "finais", as quais, tenho certeza, já provocaram no próprio autor novas considerações e, espera-se, provoquem outras nos seus leitores.

Nas análises dos dois livros, o texto mostra, de maneira interessante, "coincidências, consonâncias e aproximações entre as posições de Cerletti e as de Lídia Rodrigo e Sílvio Gallo no tocante ao ensino de filosofia". Afirma o autor que são "posições não muito comuns nos discursos relativos ao ensino de filosofia e que julgamos, pela maneira como são colocadas pelos três autores, inovadoras. Inovadoras e que podem trazer contribuições importantes para as discussões que ocorrem hoje" relativas à metodologia do ensino de filosofia. Interessante, também, ressaltar que o texto aponta para "diferenças de pontos de partida" entre os três autores analisados, bem como "diferenças, ou não absoluta concordância, com posições de Cerletti". Consonâncias e concordâncias são interessantes por auxiliarem na consolidação de certas posições. Mas, muito ricas e, talvez, mais importantes, são as diferenças ou mesmo as não concordâncias, porque são impulsionadoras de novas buscas seja de esclarecimentos, seja de caminhos a testar. Em especial no tocante a maneiras de se levar a cabo o que se tem denominado de ensino de filosofia e, mais recentemente, de ensino de filosofar. O que se ensina, afinal,

quando se faz um trabalho educativo de convite ao conhecimento das produções filosóficas e, mais importante, quando se faz o trabalho de convite aos jovens para que se dediquem a experiências de pensamento a partir das importantes "perguntas da vida" (SAVATER, 2001) ou a partir das questões fundamentais, como as denominam diversos autores ao ser referirem às questões, sempre presentes e nunca definitivamente resolvidas, que os seres humanos se colocam no transcurso de suas existências.

Interessantes, ainda, os onze aspectos (aqui reproduzidos) retirados do livro de Cerletti para, a partir deles, produzir uma análise dos livros de Lídia Rodrigo e de Sílvio Gallo:

1. Ensino de filosofia como problema essencialmente filosófico ao qual devem ser referenciados os aspectos pedagógico/didáticos, nele necessariamente envolvidos.
2. Ensino de Filosofia requer resposta sobre o que se entende por filosofia.
3. Ensino de Filosofia requer resposta sobre o que se entende por ensinar filosofia.
4. Necessidade de se levar em conta a realidade ou os contextos nos quais o ensino de Filosofia ocorre.
5. Ensino de Filosofia não pode ser entendido como simplesmente transmitir conhecimentos filosóficos.
6. Necessidade, no ensino de filosofia, de buscar provocar nos alunos a atitude de formular e formular-se perguntas e a de buscar respostas a elas.
7. O ensino filosófico não conflita com a utilização dos textos da tradição filosófica. Ao contrário, a utilização destes textos é imprescindível ao ensino de Filosofia.
8. A utilização dos textos da tradição filosófica, não como mera constatação/repetição e sim como repetição criativa.
9. O ensino de filosofia como necessário e útil para a vida dos estudantes.

10. No ensino de Filosofia, é necessário permitir, ou melhor, incentivar que o outro possa produzir seu próprio pensamento.
11. O ensino de Filosofia sempre será uma construção subjetiva, mas produzido a partir da uma realidade objetiva.

Dentre os resultados da análise realizada a partir desses onze pontos (análise que vale a pena ler e considerar criticamente), algumas falas presentes nas considerações finais do livro, chamam a atenção. Por exemplo esta:

> Muitas provocações foram suscitadas relativas ao ensino de filosofia no Ensino Médio e elas nos fazem pensar mais detidamente nesta ação importante que é a ação de fazer filosofia juntamente com jovens nas escolas públicas. Fazer juntamente sem descuidar da responsabilidade de oferecer a eles indicações que todo professor deve poder oferecer devido ao fato de já ter percorrido caminhos do filosofar antes de seus alunos. Há uma responsabilidade inerente à função assumida de ser professor. Responsabilidade que carrega como peso o fato de vivermos em uma época nada fácil. Dentro desta época todos dizem que a educação passa por um momento complicado.

Muito importante dizer e redizer que, no trabalho de ensino de filosofia (trata-se de um trabalho árduo e necessário) a ação, aí desenvolvida, se faz conjuntamente pelos alunos e pelos professores sem que se descuide da responsabilidade do professor de ser um indicador competente dos caminhos a seguir. Um indicador dotado de autoridade que lhe vem da sua competência que o ajuda na identificação das necessidades dos alunos, mas não um impositor autoritário. Sua autoridade justa, deriva, não da imposição pura e simplesmente do seu querer, mas, da capacidade que tem de oferecer recursos que podem atender necessidades dos estudantes.

Outra fala importante, diz respeito à formação de professores de filosofia, pois, não basta, para o exercício desta atividade, o ter estudado muito bem as produções filosóficas e mesmo ter se tornado um excelente filósofo. É necessário ter estudado muito bem, também, a respeito do ensinar, a respeito do ensinar filosofia e a respeito do que significa ser professor de filosofia.

Relacionada a esta, há a fala a respeito de se ter em conta, como pontos de partida, no ensino de filosofia, "as condições do presente dos alunos (...) para que seja estabelecido um vínculo capaz de provocar o filosofar nas aulas". Pois, como é dito, "a inquietação em relação ao presente não poderá jamais ser negligenciada". Não se trata de fazer das aulas meras conversas a respeito do que ocorre nas circunstâncias em que vivemos. Para isso, não é necessária a escola. Trata-se, isso sim, de ter estas conversas como pontos de partida para caminhar para análises cada vez mais abrangentes e bem pensadas a respeito das questões suscitadas, em última instância, a respeito da condição humana para, neste contexto abrangente, se poder situar as condições singulares e os caminhos possíveis para a busca de soluções, com a ajuda do filosofar, para os problemas aí detectados. Fazer isso com os alunos é, como diz o autor do livro "convidá-los a aprofundar análises a respeito desses aspectos" O que "pode ser um bom começo para se chegar a problemas fundamentais que estão a exigir respostas muito bem pensadas por todos. Este é sempre um caminho promissor para o envolvimento de grupos de estudantes interessados no filosofar sobre seu tempo".

Chama a atenção, também, a fala que diz respeito, tanto à importância do problema como desencadeador do filosofar (em especial nas aulas de filosofia com os jovens e, mais ainda, o problema nascido de suas vivências) e as considerações feitas em torno disso, a partir das posições dos três autores analisados.

> Com relação à proposta de se partir dos problemas de seu tempo, convém pontuar aqui sobre a importância dada pelos autores para o problema como ponto de partida do filosofar. Para Cerletti, o problema sempre será o ponto de partida, assim como para Gallo e Rodrigo. Há nuances e mesmo diferenças no tocante ao trato dos problemas e à sua colocação, mas é ele sempre o desencadeador da busca filosófica. A culminância desta busca se dá no conceito, tal como entendido por Gallo, ou na resposta, tal como indicada por Cerletti, ou na conceituação tal como entendida por Rodrigo. Os três fazem indicações preciosas a respeito da conceituação: sua importância e maneiras de proceder didaticamente na busca de sua realização.

Vale conferir as indicações resumidas pelo autor e, mais ainda, vale ir aos três autores analisados para verificar como propõem caminhos para a realização desse percurso do problema ao conceito (Gallo), do problema à resposta (Cerletti) ou do problema à conceituação (Lídia Rodrigo).

Outro aspecto que mereceu a atenção do autor nas três obras foi o do papel importante atribuído ao conhecimento das produções historicamente acumuladas no campo da Filosofia. Assim é dito:

> ... oferecer conhecimentos a respeito do que fizeram e pensaram os filósofos ao longo da história não está descartado. Pode-se e deve-se oferecer estes conhecimentos aos alunos. Cerletti propõe, como foi mostrado que esta oferta provoque nos alunos não uma mera constatação, mas o que ele denominou de "repetição criativa". E Gallo propõe o que denominou de "método regressivo" para se conhecer as soluções dadas pelos filósofos e, ao mesmo tempo para se saber da origem problemática da busca que realizaram para chegarem a elas.

Ele aponta, também, o pensamento de Lídia Rodrigo a este respeito em uma citação da qual se pode destacar esta passagem: "Ela (a história da filosofai) deve apresentar-se, enfim, como uma reflexão no presente" (2009, p. 50).

Este é um tema frequente nas discussões a respeito do ensino de filosofia em geral e, em especial, no Ensino Médio. Vale conferir o que nos traz este livro, também no tocante a este assunto.

Um último registro de fala do autor quando se pergunta sobre o que de mais importante ele próprio percebeu na análise que fez dos três livros. Diz ele que foi ter visto, nesses autores, uma "concepção de aulas de filosofia abertas à construção de maneiras próprias de pensar". Ele a opõe a certa tradição de aulas, também no caso do ensino de filosofia, que "buscou elaborar métodos fechados e considerados seguros". Uma falsa segurança, por certo, pois, o fechado e seguro não combina com o movimento incessantemente renovador do real. Essa falsa segurança impede "fazer emergir o novo, que será sempre uma construção subjetiva, mas ancorada no diálogo entre os alunos, entre os alunos e o professor e entre os alunos, o professor e os filósofos que enfrentaram os grandes problemas filosóficos presentes nos seus tempos e circunstâncias históricas".

Ele conclui o livro com estas importantes afirmações:

> Aprende-se em relação com o outro e com o mundo, e não com transmissão de ideias prontas e fechadas, descontextualizadas da realidade dos alunos. Em filosofia não se aprende a filosofar imitando o professor de filosofia e nem imitando mecanicamente filósofos, ainda que o professor deva ser o "companheiro" desta jornada.

Uma ideia rica pelo convite que nela está posto a todo professor e em especial, ao professor de filosofia: Ser o companheiro da jornada de aprendizagens dos alunos, ou seja, das novas gerações. Pois é isso que elas esperam de nós: que as acompanhemos para que, aos poucos, se lancem na aventura de viver por conta própria, mas sempre sabendo que dispõem de laços de segurança nos caminhos já percorridos pela humanidade. Laços esses que não podem nunca ser laços de prisão, ou de amarras que

impeçam ao novo de surgir. O novo é a esperança da continuidade renovada da vida. Daí que a educação não possa ser apenas repetição. Daí que filosofar não deva ser mera repetição, ou mera contemplação, do que já foi filosofado.

Este livro pode ajudar a pensar nisso e a pensar caminhos possíveis nessa direção.

São Paulo, setembro de 2017

Prefácio

Antônio Joaquim Severino

A razão de ser da presença de componentes de natureza filosófica no currículo escolar do ensino médio é fundamentalmente apresentar aos estudantes e aos professores desse nível de ensino uma mediação didático-pedagógica que lhes propicie a experiência de um processo de ensino mais eficaz e de aprendizagem mais significativa da Filosofia. E espera-se dessa experiência de pensar filosoficamente a internalização, por parte desses aprendizes, de uma ressignificação mais consistente do modo como compreende seu próprio existir histórico e que possa consolidar sua formação humana. Com efeito, há que se ver a Filosofia como uma forma de pensar que os subsidiará, de forma intencional e mais sistemática, na melhor compreensão de quem são e em que mundo vivem: em suma, ajuda-os a entender melhor o sentido de sua própria existência. É claro que também as ciências e as outras formas de conhecimento e de expressão cultural, como, por exemplo, a arte e a ciência, os ajudam a compreender o seu modo de existir. Mas, certamente, a Filosofia tem um jeito particular e insubstituível de levar a essa compreensão. E por isso, sem ela, a percepção da existência humana ficaria truncada.

O que se visa então com essa intervenção pedagógica da filosofia é acompanhar e complementar a iniciação que os alunos deste nível de ensino estão tendo simultaneamente aos conhecimentos técnicos, científicos e artísticos da nossa cultura. Sem dúvida, os alunos que cursam o ensino médio já se encontram preparados para envolver-se também com a filosofia, uma vez que estão se iniciando nas ciências, nas técnicas e nas artes tais como elas se apresentam na escola média. Assim sendo, é a esse grupo constituído, integradamente, por professores e alunos, que a mensagem deste livro de Rodrigo Barboza dos Santos se destina, entendendo-se que se encontram engajados numa atividade conjunta de construção de conhecimento em que o ensinar se

articula, de modo íntimo e intrínseco, com o aprender, processos que só se tornam fecundos se lastreados numa consistente postura investigativa, que precisa envolver os dois segmentos.

Por outro lado, essa experiência de iniciação ao filosofar não ocorre fora do contexto de uma interação propriamente pedagógica, ou seja, ela precisa contar não só com um rico intercâmbio cultural com a produção filosófica disponível na cultura mas também com uma intervenção sistemática dos mediadores desse intercâmbio, os professores. Se essa mediação já é imprescindível em todas as disciplinas do currículo escolar, no caso dos componentes filosóficos, ela se torna ainda mais imprescindível, pois, agora está em pauta um autêntico exercício de formação. É evidente que subsidiar a formação integral dos adolescentes no ensino médio é atribuição do todo do currículo. No entanto, a Filosofia tem contribuição significativa a dar para essa formação, donde decorre, para seus professores, um sério compromisso no âmbito didático e pedagógico. Mas esta sua parte de responsabilidade não se reduz ao domínio de um acervo de conteúdos informativos e de determinadas habilidades. Não se trata de fornecer aos estudantes uma erudição acadêmica, mas de ajudá-los a desenvolver uma forma de apreensão e de vivência da própria condição humana, o amadurecimento de uma experiência à altura da dignidade dessa condição, experiência a partir da qual possam bem conduzir sua existência histórica. Não se visa com o ensino da Filosofia no curso médio formar especialistas nessa área, nem de forçá-los a uma erudição acadêmica, mas tão somente a ajudá-los a aproveitar bem as contribuições que essa modalidade de exercício reflexivo pode fornecer aos jovens no processo de sua formação.

Por isso, não se pode perder de vista que o que está em pauta é a formação, ou seja, uma vontade utópica, a que não cabe jamais renunciar: explicitar pedagogicamente ao adolescente o sentido de sua existência, subsidiando-o na compreensão do lugar que ele ocupa na realidade histórica de seu mundo. Gosto de

sintetizar essa finalidade na seguinte expressão: s*ubsidiar o jovem aprendiz a ler o seu mundo para se ler nele*. E, para se alcançar essa finalidade, a mediação do ato docente é necessária e insubstituível. A razão de ser da docência é articular os sentidos da experiência humana, sentidos conceituais e valorativos, articulados na cultura, com aqueles que devem ser suscitados e assumidos pelos jovens nas suas vivências atuais, sem que esse processo se reduza à reprodução mecânica e estática desses conceitos e valores. O desafio que os jovens enfrentam em sua existência concreta é o de nortear sua própria prática frente às condições históricas reais em que se encontram e em que sua existência se desenrola.

Lidando diariamente os desafios de sua prática docente ao ministrar aulas de filosofia no ensino médio, o autor do presente livro, Rodrigo Barboza, preocupado com esses desafios, propôs-se a enfrentá-los com sua valiosa ferramenta, o próprio conhecimento. Aproveitou então a oportunidade que teve para desenvolver sua dissertação de mestrado, investigando propostas de ensino de filosofia produzidas por autores que trazem subsídios para essa tarefa. Optou então pelo estudo de duas obras de autores nacionais, relevantes nesse campo, à luz de referências teóricas colhidas na obra *Ensino de filosofia como problema filosófico,* de autoria do filósofo argentino Alejandro Cerletti. A escolha caiu sobre os trabalhos de Lídia Maria Rodrigo, *Filosofia em sala de aula: Teoria e prática para o ensino médio*, e de Sílvio Gallo, *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. O objetivo da investigação era ver em que medida aspectos apontados por Alejandro Cerletti como inerentes ao ensino de Filosofia no Ensino Médio estão presentes nas duas propostas metodológicas oferecidas aos professores do Ensino Médio no Brasil recentemente, por estes dois autores. Sem prejuízo de eventuais especificidades e diferenças, a conclusão do autor foi de que muitos elementos do pensamento de Cerletti se faziam presentes nas obras dos dois autores brasileiros, registrando-se muita convergência entre as respectivas posições.

Daí o movimento desenvolvido pelo raciocínio do autor. Num primeiro momento, apresenta o posicionamento teórico de Alejandre Cerletti sobre o ensino de filosofia, posicionamento teórico que Rodrigo toma como paradigma de sua análise comparativa. Para Cerletti, os professores de filosofia buscam ferramentas para atender suas necessidades de ensinar bem seus alunos. No entanto, existem pressupostos por detrás dessa necessidade que precisam ser explicitados e analisados de forma crítica. Assim, considera questionável que se possa ensinar filosofia sem uma intervenção filosófica e pessoal acerca dos conteúdos construídos ao longo de quase três milênios ou sem ter para si uma definição de filosofia. Outro ponto imprescindível de observação é a indispensabilidade de pensar no contexto em que o ensino de filosofia se dará, pois, este ensino possui diferenças significativas em cada um dos contextos em que ocorre.

As questões formuladas por Rodrigo, a partir das ideias diretrizes da obra de Cerletti, o direcionaram a conduzir sua análise e reflexão, no diálogo entre os três autores, mediante o qual ocorre um cotejo das posições defendidas nas respectivas obras. De acordo com Cerletti, a docência significativa da filosofia pressupõe, com efeito, os seguintes condicionantes: que os professores se deem plena da conta do entendimento prévio de que esse ensino é ele mesmo um problema filosófico e não apenas pedagógico; que precisam ter claro o que entendem por filosofia e por ensinar filosofia; que esse ensino não ocorrerá se não se levar em conta o contexto abrangente em que ele ocorre; que esse ensino não pode se limitar à transmissão de conhecimentos tradicionalmente considerados filosóficos; que é fundamental provocar nos aprendizes a atitude de formular perguntas e a buscar respostas; que ele não dispensa a utilização dos textos clássicos da filosofia, a serem abordados mediante uma retomada dialogante e criativa; que o apropriar-se do recurso filosófico é algo importante e útil para a vida dos estudantes que devem ser subsidiados para

chegarem à capacidade de produzir seu próprio pensamento, como construção subjetiva mas lastreada numa realidade objetiva.

Detalhadas e especificadas as teses fundamentais de Cerletti, Rodrigo Barboza passa a dialogar com Lidia Maria Rodrigo e com Silvio Gallo, explicitando suas respectivas concepções teóricas e suas propostas metodológicas para o ensino de Filosofia, comentando suas convergências ou suas divergências com as posições cerlettianas. Um detalhado quadro com duas colunas dá uma mostra bem precisa dos respectivos pontos de vista relacionados às teses de Cerletti, o que permitirá ao leitor apreender, com melhor clareza, as visões e propostas dos dois autores nacionais.

A sugestiva maneira como Rodrigo concebeu e estruturou seu livro certamente trará aos professores de Filosofia uma valiosa contribuição para o bom exercício da docência desta disciplina. A composição do texto apresenta-se como se fosse um registro vivo de um debate em que dialogam quatro autores: ele, Cerletti, Lidia Rodrigo e Silvio Gallo, todos eles com longa experiência na docência filosófica e na pesquisa na área. Isso faz com que o leitor, na condição de também professor de Filosofia que enfrenta os mesmos problemas, se sinta envolvido no debate, provocado pelas questões postas e interpelado em sua prática cotidiana. O diferencial é que esse debate não soa apenas como uma discussão teórica mas sobretudo como um questionamento direto da prática docente. Por isso mesmo, não tenho dúvidas de que a leitura deste livro será de grande valia, de modo bem concreto, para os professores repensarem e redirecionarem sua própria prática docente, potencializando assim a relevante contribuição que é legítimo se esperar da intervenção pedagógica da filosofia. Mas o texto poderá ser interessante mesmo para aquelas pessoas que, mesmo não sendo professores de filosofia, se interessam pela educação dos adolescentes, preocupando-se com uma formação mais esclarecida dos mesmos.

Primavera de 2017.

Introdução

Um problema, seja qual for ele, somente terá sentido se for sentido por alguém. Não poderia ser diferente em relação ao problema do ensino de Filosofia. Problema este que, como será visto nas páginas adiante, se configura como um legítimo problema filosófico.

Ao iniciar minha carreira docente (permito-me usar a primeira pessoa do singular nesta introdução, pois se trata de um problema que foi sentido por mim), no ano de 2010, enquanto eu ainda cursava a Licenciatura em Filosofia, percebi várias dificuldades que eu não esperava encontrar. Tinha uma visão ingênua e idealizada: acreditava que se eu me esforçasse e me preparasse eu conseguiria ensinar Filosofia para toda e qualquer pessoa, independente de seu contexto. Acreditava também que era meu dever "tirar as pessoas da caverna"[1], pois eu, enquanto filósofo, poderia esclarecer, já que eu detinha o "poder" da reflexão. Obviamente, me decepcionei, pois a realidade não equivalia às minhas idealizações. Eu não conseguiria ensinar Filosofia para todas as pessoas de qualquer contexto e eu não tinha a obrigação – ou mesmo o direito – de me colocar como salvador das pessoas, uma espécie de Jesus Cristo que iria salvar a todos, só que por meio da Filosofia.

Comecei a ter uma visão bastante pessimista da escola pública. Para entender melhor isso, fiz meu TCC a respeito dos tabus educacionais identificados por Theodor Adorno[2]. Constatei que a escola era um ambiente contraditório e a imagem do professor estava arranhada desde a antiguidade. Conclui que o debate entre professores, alunos e comunidade escolar poderia

[1] Referência ao Mito da Caverna, de Platão. Pode ser conferido em: Platão. Livro VII. In: A República. São Paulo, Martins Fontes, 2006.

[2] Cf. ADORNO, Theodor. Tabus acerca do magistério. In: Educação e Emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ajudar a dissipar esses tabus e melhorar a qualidade da educação formal[3].

Ao pensar acerca de minha prática docente, percebi que seria um erro de minha parte querer entender toda a complexidade da educação se eu nem conseguia entender a complexidade da disciplina que eu lecionava, a saber, a Filosofia. Assim, decidi cursar o Mestrado principalmente para entender as características do ensino da Filosofia. Dessa forma, eu poderia melhorar minhas aulas. De fato, isso aconteceu, pois refleti bastante e conheci propostas que me fizeram retomar e avaliar melhor meus velhos supostos.

Assim, o tema da minha pesquisa foi o ensino de Filosofia, principalmente no que tange ao como ensinar essa disciplina no Ensino Médio. Meu tema me levou a realizar algumas leituras, como textos de Marcos Lorieri e Celso Favaretto. Durante a elaboração do projeto, tomei conhecimento de duas obras que foram publicadas recentemente: a de Lidia Maria Rodrigo e a de Sílvio Gallo, onde os autores propõem algumas formas de se ensinar Filosofia. Ainda durante essa fase, tive contato com o texto de Alejandro Cerletti, que trazia algumas contribuições e alguns aspectos interessantes que poderiam ser observados nas propostas para o ensino da Filosofia.

A partir do contato com esta literatura, um problema se impôs a mim: que aspectos apontados por Alejandro Cerletti na obra *Ensino de filosofia como problema filosófico,* como inerentes ao ensino de Filosofia no Ensino Médio estão presentes nas seguintes duas propostas metodológicas oferecidas aos professores do Ensino Médio no Brasil recentemente, que constam nas obras: *Filosofia em sala de aula: Teoria e prática para o ensino médio* de Lídia Maria Rodrigo (Campinas, SP. Autores Associados, 2009) e

[3] A socióloga Maria da Gloria Gohn faz distinção entre Educação Formal, Educação Não-Formal e Educação Informal. Cf. GOHN, Maria da Gloria. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2006, vol.14, n.50, pp. 27-38.

*Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médi*o de Sílvio Gallo (Campinas, SP. Papirus, 2012)?

Minha hipótese inicial foi a de que alguns elementos importantes do que pensa Cerletti estariam presentes nas duas obras analisadas. Esta hipótese foi, de certa maneira, comprovada. O presente texto busca explicitar essas aproximações e também apontar algumas diferenças. Mais do que isso, este livro busca também atingir alguns objetivos: explicitar a concepção de Alejandro Cerletti do ensino de Filosofia como problema filosófico, identificar e apontar a presença de elementos da concepção de Cerletti, nas obras de Rodrigo e Gallo, bem como diferenças e peculiaridades e oferecer indicações, a partir das análises realizadas, como contribuição para os debates a respeito do ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Essa preocupação com o ensino de Filosofia não é uma preocupação nova. Nos últimos 40 anos, ao menos, tempo de grande luta pelo retorno do Ensino de Filosofia no Ensino Médio[4], muito se escreveu sobre a importância deste ensino como um dos elementos importantes na formação dos jovens. Parte dessa atenção dada ao ensino de Filosofia pode ser conferida nas seguintes obras:

ARANTES, Paulo et al. (org). A filosofia e seu ensino. Petrópolis: Vozes. São Paulo: Educ, 1996.

ASPIS, R. P. L.; GALLO, S. Ensinar Filosofia - um livro para professores. 1. ed. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

CÂNDIDO, Celso; CARBONARA, Vanderlei. (org). Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar. Ijuí, RS: Editora UNINJUÌ, 2004.

[4] Após décadas de luta em defesa do ensino de Filosofia no Ensino Médio, foi sancionada em 2008 a Lei Nº 11.684 por José Alencar Gomes da Silva, Presidente da República em exercício. Contudo, esta luta ainda não chegou ao seu fim, pois ainda existem setores que buscam acabar com essa obrigatoriedade, como pode ser conferido no Projeto de Lei Nº 6.003, de 2013, de altoria do deputado Izalci Ferreira.

CEPPAS, Filipe; OLIVEIRA, Paula Ramos de; SARDI, Sérgio A. Ensino de filosofia: formação e emancipação. Campinas: Alínea, 2009.

CERLETTI, Alejandro. A filosofia no ensino médio. Brasília: Editora da UNB, 1999.

CORTELLA, Mário Sérgio. Filosofia e ensino médio. Petrópolis: Vozes. 2009.

COSSUTTA, Fréderic. Didáctica da Filosofia. Porto, Pt: Edições ASA, 1998.

GALLO, Silvio e KOHAN, Walter Omar. Filosofia no Ensino Médio. Vol. 6. 1ª edição. Ed: Vozes, 2009.

GALLO, Sílvio; DANELON, Márcio; CORNELLI, Gabriele. (org). Ensino de filosofia: teoria e prática. Ijuí, RS: Editora UNIJUÌ, 2004.

GHEDIN, Evandro. Ensino de filosofia no ensino médio. São Paulo: Cortez, 2008.

KOHAN, Walter Omar. (org) Ensino de Filosofia: perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KOHAN, Walter Omar. Filosofia: Caminhos para o seu ensino. 1° edição. Ed: DP&A, 2004.

LORIERI, Marcos Antônio. Filosofia: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

NOVAES, José Luis Correia; AZEVEDO, Marco Antônio Oliveira. (orgs) A Filosofia e seu ensino: desafios emergentes. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PAGOTTO-EUZÉBIO, Marcos Sidnei; ALMEIDA, Rogério de. (org). O que é isto, a filosofia [na escola?] São Paulo: Kéops, 2014.

PIOVESAN, Américo et all. (org). Filosfia e ensino em debate. Ijuí, RS: Editora UNIJUÌ, 2002.

PORTA, Mario Ariel Gonzalez. A Filosofia a partir dos seus problemas. Didática e metodologia do estudo filosófico. São Paulo: Loyola, 2002.

ROCHA, Ronai Pieres da. Ensino de filosofia e currículo. Petrópolis: Vozes, 2008.

ROLLA, Aline B. Mafra; NETO, Antônio dos Santos; QUEIROZ, Ivo Pereira de. (org).Filosofia e ensino: possibilidades e desafios. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÌ, 2003.

SILVEIRA, Renê J. Trentin; GOTO, Roberto. (orgs). Filosofia no ensino médio: temas, problemas, propostas. São Paulo: Loyola, 2007.

SILVEIRA, Renê J. Trentin; GOTO, Roberto. (orgs). A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos. São Paulo: Loyola, 2009.

VELASCO, Patrícia Del Nero. Notas sobre o Ensino de Filosofia como Problema Filosófico. Revista Dialogia, n. 13, 2011, p. 27-34. São Paulo, 2011. Disponível em: http://www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia/article/view/2748. Último acesso em 06/11/2014.

Julgo que este livro tem relevância como contribuição na área da Filosofia da Educação e mais especificamente no que diz respeito ao ensino de filosofia no Ensino Médio. Trata-se não apenas de discutir metodologias de ensino de filosofia, mas principalmente buscar ver, nas duas propostas metodológicas, a de Rodrigo e a de Gallo, aspectos filosóficos deste ensino tais como os apresentados por Cerletti. Trata-se, ao meu ver, de uma contribuição importante e, de certa forma, novas para os debates relativos ao ensino de filosofia no Ensino Médio. Espera-se que não apenas para os debates, mas também e especialmente para a prática dos professores que atuam na área.

O texto a seguir está assim organizado:

Capítulo 1.O ensino de Filosofia no pensamento de Alejandro Cerletti.

Capítulo 2. A proposta metodológica para o ensino de filosofia presente na obra de Lidia Maria Rodrigo.

Capítulo 3. A proposta metodológica para o ensino de filosofia presente na obra de Sílvio Gallo.

Capítulo 4. Análise das obras de Lídia Maria Rodrigo e de Sílvio Gallo à luz de algumas ideias de Cerletti constantes na obra *O ensino de filosofia com o problema filosófico*.

Considerações finais.

Esta contribuição terá cumprido seus objetivos se você, professor ou professora de Filosofia, tiver obtido subsídios para refletir acerca de sua prática docente. Esta obra somente estará viva ao entrar em contato com o pensamento dos professores de Filosofia, que deverão continuar as problematizações e os debates iniciados aqui.

CAPÍTULO I

A concepção de Ensino de Filosofia para Alejandro Cerletti

O objetivo deste capítulo é de apresentar as ideias de Alejandro Cerletti[5] que constam de seu livro O *ensino de filosofia como problema filosófico* (2009) e, mais especificamente aquelas que foram julgadas fundamentais para análise de duas propostas recentes de metodologia de ensino de Filosofia para o Ensino Médio publicadas no Brasil.

Segundo Cerletti, os professores de filosofia buscam ferramentas para atender suas necessidades de ensinarem bem seus alunos. No entanto, os pressupostos existentes por detrás dessa necessidade precisam ser analisados de forma crítica. Em primeiro lugar, é questionável a possibilidade de se ensinar filosofia sem uma intervenção filosófica e pessoal acerca dos conteúdos construídos ao longo de quase três milênios ou sem ter para si uma definição de filosofia. Outro ponto imprescindível de observação é a indispensabilidade de pensar no contexto em que o ensino de filosofia se dará, pois este ensino possui diferenças significativas em cada um dos contextos em que ocorre. Neste sentido, diz Cerletti:

> Poderíamos perguntar-nos, antes de mais nada, se é realmente possível ensinar filosofia sem uma intervenção *filosófica* sobre os conteúdos e as formas de transmissão dos "saberes filosóficos"; ou sem responder, univocamente, que é filosofia? Ou também sem se colocar que tipo de análise social, institucional ou

[5] Alejandro Cerletti é doutor em Filosofia, docente e pesquisador da Universidade de Buenos Aires e da Universidade Nacional General Sarmiento. É também coordenador de projetos de pesquisa. Publicou livros e artigos sobre o ensino de filosofia, política e filosofia da educação.

A escolha da obra de Cerletti, acima mencionada, deveu-se, de um lado à abordagem original que apresenta relativa ao ensino de filosofia e, de outro ao fato de ter tido já grande aceitação entre os estudiosos brasileiros que se preocupam com o ensino de filosofia em especial no Ensino Médio.

> filosófico-político do contexto é requerido; ou as condições sob as quais se levará adiante este ensino. (CERLETTI, 2009, p. 7).

Aqui há uma chamada de atenção para um aspecto que poucas vezes é levado em consideração quando há divulgação de propostas para o ensino de Filosofia publicadas em livros ou em diretrizes oficiais. Este aspecto será observado na análise dos dois livros objetos desta pesquisa.

De acordo com o autor, não é absurdo afirmar que cada pessoa ensina filosofia da forma que lhe é peculiar, de acordo com seus conhecimentos, pressupostos e ideologias. E, também, de acordo com a concepção de filosofia que traz consigo e de acordo com suas concepções ou referências pedagógicas. Conforme essas concepções filosóficas ou pedagógicas, o professor irá estabelecer vínculos diversos entre ele, o filosofar e o ensinar.

Com base nessas ideias o autor conclui que não existe uma fórmula exata e imutável que permita ao professor ensinar filosofia em qualquer circunstância ou a qualquer pessoa e que "não haveria procedimentos eficazes para ensinar filosofia em qualquer circunstância e reconhecíveis de antemão" (idem, p. 8), pois este ensino carece de constante atualização do professor e de seus alunos frente aos elementos filosóficos, pedagógicos e contextuais nos quais ele ocorre.

A partir destas considerações o autor apresenta a tese central do livro:

> Como consequência, sustentaremos - e esta será a tese central do livro – que o ensino de filosofia é, basicamente, uma construção subjetiva, apoiada em uma série de elementos objetivos e conjunturais. Um bom professor ou uma boa professora de filosofia será aquele que possa levar adiante, de forma ativa e criativa, essa construção. (CERLETTI, 2009, p. 8).

Um professor competente, de acordo com esta visão, irá realizar essa construção de forma ativa, e jamais passiva. Isso

implica em responsabilidade e compromisso por parte do docente. Responsabilidade e compromisso assumidos a partir da problematização do motivo ou dos motivos de tal prática ser realizada sob o nome de filosofia. Se isso for levado em consideração e se houver um repensar constante de seus entendimentos sobre o que é a filosofia, do que deve ser sua prática em relação a cada contexto na qual ela se dá, certamente este professor será um profissional qualificado naquilo que se propôs a fazer. Isso o torna também um pensador, o que implica que jamais será um mero transmissor do pensamento elaborado ao longo da História da Filosofia. Aqui estão presentes questões de ordem filosófica e pedagógicas, por certo. Mas, as de ordem filosófica devem, de alguma maneira, preceder as de ordem pedagógica. Ou ao menos serem pensadas conjuntamente. "Trata-se, muito mais do que de ocasionais desafios pedagógicos, de verdadeiros questionamentos filosóficos e políticos" (CERLETTI, 2009, p. 9).

Isso não quer dizer, para o autor, que os desafios pedagógicos não sejam importantes e nem que não devam ser postos. Eles são importantes, mas devem ser trabalhados à luz dos questionamentos filosóficos que são sempre políticos. Na verdade, pelo teor do que é dito, a reserva do autor diz mais respeito às receitas didáticas ou metodológicas desvinculadas dos aspectos filosóficos e políticos que estão presentes em qualquer ensino e, portanto, na educação escolar. Para o ensino de cada disciplina curricular estes desafios ganham dimensões próprias, como é caso das dimensões filosóficas e políticas presentes no ensino de Filosofia. Daí as palavras do autor:

> A docência em filosofia convoca os professores e as professoras como pensadores e pensadoras, mais do que como transmissores acríticos de um saber que supostamente dominam, ou como técnicos que aplicam estratégias didáticas ideadas por especialistas para ser empregadas por qualquer um, em qualquer lugar. (idem, p. 9).

Este é outro aspecto que se procurou analisar nos livros objetos desta pesquisa como se verá nos capítulos seguintes: o docente e o pensador.

De acordo com o autor há necessidade especial de discutir o que é o ensino de filosofia e como ensinar algo que é, em si mesmo, um problema genuinamente filosófico. Para se ensinar filosofia muitas decisões filosóficas precisam ser tomadas, como o que entender por filosofia, o que ensinar em nome da filosofia, a relevância daquilo que será ensinado, os contextos nos quais este ensino se dará e, também, os recursos a serem utilizados para levar a efeito tal tarefa. Nesse contexto, surge o papel indispensável do professor, que também será um filósofo (ou do filósofo, que será também um professor?), pois este precisa saber criar e recriar caminhos didáticos a partir dos inúmeros contextos em que deve atuar. Daí a importância da formação e da autoformação do professor, pois, "toda formação docente deverá ser, em sentido estrito, uma constante autoformação. E toda autoformação supõe, em última instância uma *trans*-formação de si" (CERLETTI, 2009, p. 10, Itálico do autor).

A partir destas ideias que colocam o problema do qual partem suas reflexões e alguns entendimentos iniciais, o autor desenvolve e aprofunda, nos vários capítulos do livro, algumas noções fundamentais. A primeira delas diz respeito ao que é ensinar filosofia.

Ele considera e analisa uma primeira resposta que diz que ensinar filosofia é transmitir conhecimentos filosóficos. Felizmente (do ponto de vista filosófico) ou infelizmente (do ponto de vista simplista e indolente) essa resposta é insuficiente e não responde a pergunta elaborada. Em primeiro lugar, não existe consenso, nem entre aqueles que praticam a filosofia e nem entre aqueles que não a conhecem, acerca do que é a filosofia. Cada concepção existente poderia levar a outras várias concepções diferentes acerca do ensinar ou transmitir filosofia. Se tal ensino estiver apoiado na

concepção de que ensinar filosofia é transmitir conhecimentos filosóficos, a filosofia estará fadada a um reducionismo que a tratará como algo manipulável, pois bastaria que o professor transmitisse seus conhecimentos aos alunos para que estes aprendessem e se tornassem filósofos. Assim, manipularia a filosofia e, imediatamente (como se fosse por mágica), o aluno se tornaria um ser filosofante.

Cerletti levanta alguns questionamentos relativos a esta resposta sobre o que é ensinar filosofia indicando que discorda dessa postura. Além disso, ele aponta para o fato de que, ao pretender responder sobre o que ensinar houve aí um deslocamento da questão posta. Uma coisa é "o que é ensinar filosofia?" e outra é "o que ensinar ou transmitir no ensino de filosofia?".

O mesmo ocorre quando a busca de resposta à questão "o que é ensinar filosofia?" é feita pelo caminho da busca de resposta a outra pergunta: "o que é aprender filosofia?" Para ele, assim como o "que ensinar em filosofia", o "que é aprender filosofia" também não é simples e não pode ser tratado de forma reducionista. Isso ocorre porque cada concepção do que seria aprender filosofia também é mediatizada pela concepção que se tem de filosofia, seja essa concepção baseada na ideia de aquisição de habilidades argumentativas ou de conteúdos filosóficos, na ideia de que por meio dela é possível entender e perceber o mundo a partir de outras perspectivas ou em qualquer outra concepção possível de filosofia. Novamente, mesmo correndo o risco de repetição, é importante lembrar que cada concepção do que seria aprender filosofia está pautada naquilo que se entende pela própria filosofia. E aí está o grande desafio: o que entender por filosofia.

Diz o autor que as respostas às duas questões sobre o que ensinar e o que aprender em filosofia apesar de não resolverem o problema posto sobre o que é ensinar filosofia, ajudam de alguma maneira no encaminhamento da busca a ser feita para a obtenção da resposta desejada. As duas questões, se respondidas, poderiam

auxiliar no esclarecimento do que é ensinar filosofia. Mas, mesmo sem se conseguir uma resposta definitiva para elas, pelas razões expostas, elas abrem um bom caminho ao possibilitarem colocar outras questões fundamentais. Elas são, "o motor e o estímulo que nos permitem avançar sobre o nosso problema" (CERLETTI, 2009, p. 12). E este "nosso problema", isto é, "que é ensinar filosofia?" somente será resolvido se for possível dizer o que é filosofia. Esse é o encaminhamento do autor para capítulo primeiro do livro.

Ele o faz da seguinte maneira: primeiro ele afirma haver duas possibilidades para uma definição de filosofia. Uma delas é conseguir "construir uma "identidade" filosófica reconhecível em qualquer expressão da filosofia ao longo do tempo" (idem, p. 13) e a segunda é considerar "que a filosofia se caracteriza pela reinvenção constante da própria significação" (idem, p. 13). O autor não explicita o que quer dizer com a segunda possibilidade. Ele dá a entender, pela continuidade do texto, que opta pelo desafio de indicar algo que possa caracterizar a filosofia e o filosofar em qualquer manifestação histórica desse algo. E este algo ele o aponta nas últimas páginas do capítulo. À página 20 ele afirma: "O filosofar se apoia na inquietude de formular e formular-se perguntas e buscar respostas (o desejo de saber) (...) O perguntar filosófico é, então, o elemento constitutivo fundamental do filosofar e, portanto, do 'ensinar filosofia'" (idem, p. 20-21). Filosofia, pois, para este autor é o formular e formular-se perguntas e buscar respostas a elas. Talvez seja mais exato dizer-se que é formular perguntas a respeito de certos aspectos fundamentais da realidade e da existência humana e buscar repostas para estas perguntas numa constante reinvenção das perguntas e das repostas conforme diz Lorieri (2002, p.34):

> Talvez possamos dizer que a Filosofia (...) é um conjunto de procedimentos da consciência humana que, ordenados de certa forma, procuram produzir respostas, as mais garantidas possíveis, para questões com as quais os seres humanos se

> deparam em suas vidas, ou para questões que eles se colocam quando se põem a pensar mais atentamente. E talvez possamos dizer que a Filosofia (...) trabalha principalmente e prioritariamente sobre certas questões**,** utilizando uma maneira própria de abordá-las, tendo em vista produção de respostas que nunca se fecham, porque são continuamente questionadas. Ela se dedica também à análise crítica das respostas já produzidas.

As tais certas questões (ou perguntas, no dizer de Cerletti) não são quaisquer questões, mas aquelas que dizem repeito aos sentidos ou significados da e para a realidade e, principalmente, da e para a existência humana.

> Há questões que nos colocamos que pedem algo mais que constatações, descrições, explanações, quantificações, causas próximas. Elas nos pedem posicionamentos amplos e, ao mesmo tempo, significativos, de tal forma que nos ofereçam sentidos, quer como grandes explicações, quer como rumos de vida ou direções. Podemos chamar esses posicionamentos de referências, de princípios, de significações. (LORIERI, 2002, p. 35).

Pode-se constatar na história da Filosofia que os denominados grandes filósofos desenvolveram de maneira acurada a atividade da perguntação em torno de aspectos fundamentais da realidade e da existência humana e buscaram respostas a esta perguntação. Alguns desses aspectos são consagrados, por exemplo, nos currículos dos cursos de Filosofia ao serem contemplados em disciplinas como ontologia, antropologia filosófica, teoria do conhecimento, ética, estética, filosofia política e social e outras. Os grandes filósofos são assim denominados porque realizaram estas duas atividades, a da perguntação e a da busca de respostas, reinventando-as ao longo da história.

Em sendo assim, ou seja, em sendo definido o que é a filosofia e o filosofar, o ensinar filosofia pode ser definido como sendo o processo de buscar realizar nas salas de aula esta filosofia e este filosofar. Cerletti diz que se podem realizar cursos de filosofia

sobre a filosofia ou cursos que se situam *na* filosofia. (2009, p. 18). Ele aponta para a segunda opção como a que responde ao que defende como a melhor resposta à questão posta no capítulo (que é ensinar filosofia?). Nessa direção diz:

> Ao assumir essa caracterização genérica, se se trata de um curso que se situa na filosofia – isto é, aquele que poderíamos chamar cabalmente "filosófico" –, o que parece como fundante não é tanto o recorte ocasional de um conhecimento a ser transmitido, mas a *atividade* de aspirar a "alcançar o saber". Desde Sócrates, essa vontade filosófica se expressou através do constante perguntar e perguntar-se. Tal atividade é, justamente, o filosofar, com o que a tarefa de ensinar – e aprender – filosofia não poderia estar nunca desligada do *fazer* filosofia. (CERLETTI, 2009, p. 18-19. Itálicos do autor.).

Daí sua proposta de que o ensino de filosofia deva ser uma prática do filosofar que consiste na perguntação, tal como definida acima, e na constante busca de respostas a esta perguntação. Perguntação e busca de respostas que devem ser uma constante renovação ou recriação do filosofar. O entendimento de filosofia e do filosofar não pode estar desvinculado do ensinar filosofia. O ensino de filosofia é e deve ser propriamente o fazer filosofia.

> Em última instância, todo ensino filosófico consiste essencialmente em uma forma de *intervenção filosófica*, seja sobre textos filosóficos, sobre problemáticas filosóficas tradicionais, seja até mesmo sobre temáticas não habituais da filosofia, enfocadas desde uma perspectiva filosófica. (Idem, p. 19. Itálicos do autor).

Esta é uma ideia chave e tema do capítulo 2 do livro de Cerletti. Na análise dos livros que propõem metodologias para o ensino de Filosofia buscou-se investigar se, nas suas indicações, há caminhos para a obtenção deste resultado de *intervenção filosófica* nas aulas de filosofia.

Ao longo da história, o ensino de filosofia foi objeto de muitas discussões e encaminhamentos. Cerletti aponta especialmente as indicações ocorridas na Modernidade com a institucionalização da escola. Os professores perderam autonomia para ensinar filosofia de acordo com suas concepções pessoais, ao menos os que as tinham, e passaram a ter que ensinar de acordo com os conteúdos e critérios estabelecidos pelos currículos oficiais. Assim, o ensino de filosofia tem, em muitos casos, seu sentido institucional sobrepujando qualquer outro sentido que poderia existir.

Mas, mesmo com essa institucionalização e até como forma de colocá-la em questão, urge definir o que é a filosofia para que se possa encaminhar resposta ou respostas à questão sobre o que é ensinar filosofia. Há aí um grande problema, segundo Cerletti: o fato de os professores dedicarem pouco ou nenhum tempo a esse questionamento. Diz o autor sobre a não dedicação a esse questionamento ou a essa reflexão por parte dos professores, decorrente, segundo ele, da institucionalização do ensino de filosofia:

> As exigências programáticas do ensino institucionalizado de filosofia fazem com que, no desenrolar dos cursos, a reflexão filosófica sobre o significado ou o sentido da filosofia costume ser abreviada ao extremo ou postergada quase indefinidamente, em favor da introdução, sem mais dos conteúdos "específicos" de filosofia. Essa necessidade faz com que a caracterização da filosofia seja mais ou menos implícita, supostamente reconhecível no que se ensina como filosofia, ou bem seja apresentada com uma ou várias definições (com as quais, diga-se de passagem, raramente se costuma ser consequente durante o ensino). (CERLETTI, 2009, p. 14).

Esta falta de reflexão leva muitos a terem posições um tanto simplistas relativas ao ensino de filosofia. Há aqueles que afirmam que o conhecimento do professor garantirá sempre a

aprendizagem de seus alunos ou que o domínio de recursos didáticos é mais importante, pois o professor é um mero executante daquilo que já está indicado nas definições oficiais. Estas posições podem ser superadas com a busca constante de uma reflexão séria e consistente a respeito de qual lugar se faz o ensino de filosofia. Pois, segundo o autor,

> Não se pode ensinar filosofia "desde lugar nenhum", com uma aparente assepsia ou neutralidade filosófica. Sempre se assume e se parte, explícita ou implicitamente, de certas perspectivas ou condições que convém deixar – e também deixar para si – claro, porque em última instância, e fundamentalmente, é o que será "aprendido" pelos alunos. (CERLETTI, 2009, p. 20).

Na análise dos livros que indicam metodologias para o ensino de filosofia procurou-se investigar se há algo que esteja de acordo, ou não, com esta posição do autor, qual seja, a análise crítica do que é a filosofia e em qual contexto ela estará presente.

Mas o autor dá continuidade às suas reflexões nos capítulos seguintes do livro apontando para outros aspectos que precisam ser levados em conta no ensino de filosofia, sempre partindo da convicção de que este ensino é um problema filosófico.

No capítulo segundo do livro há a busca de aprofundamento da ideia de que a filosofia se configura como um perguntar e um perguntar-se constante e na busca de respostas às perguntas postas. Na verdade, o foco agora é sobre em que consiste o perguntar filosófico. "Poderíamos agora colocar-nos a seguinte pergunta: o que faz com que, em última instância, uma pergunta ou um questionamento seja 'filosófico"? (idem, p. 23).

Primeiramente, é importante mencionar que a filosofia busca respostas que não contenham supostos. Isso quer dizer que uma resposta cunhada pelo senso comum e que não tem a investigação em sua base não poderá ser considerada filosófica. Se não admite respostas com supostos, pode-se afirmar que o perguntar filosófico busca enriquecer o questionamento acerca de

algo. Assim, o caráter filosófico do questionamento está mais na intencionalidade de quem pergunta do que na pergunta em si e, nas palavras de Cerletti, "a intencionalidade filosófica do perguntar se enraíza na aspiração ao saber, mas seu traço distintivo é aspirar a um saber sem supostos" (Idem, p. 24). Aspirar, diz ele, já que "um saber sem supostos é impossível" (idem, p. 24). Daí a constante reiteração das perguntas no filosofar como que a "limpar" os supostos sempre presentes numa busca (sabida impossível) de ausência de supostos, ou de busca da maior clareza possível.

> Ao fim e ao cabo, não é outra coisa senão a incômoda insistência do velho Sócrates em perfurar as afirmações até fazê-las cambalear, ou até que elas sejam capazes de mostrar sua fortaleza. Em sentido estrito, o perguntar filosófico não se detém nunca, porque, para um filósofo, o amor ou o desejo de saber (a *filo*-sofia) nunca é preenchido. (CERLETTI, 2009, p, 24-25).

Esse perguntar filosófico, que busca não ter supostos, é dirigido ao núcleo de determinado conceito, buscando universalizar as perspectivas de respostas. Realizado isso, "a inquietude filosófica abre o horizonte do que "se diz", ou do que diz a ciência, a arte, etc., para recompô-lo no plano do puro conceito e assim extremar sua significação (idem, p. 25, aspas do autor)".

Mas de onde vêm esses questionamentos e esses problemas? Será que estão localizados em um céu inteligível? Ou estão presentes no mundo terreno? O que é fato consumado é que o filósofo não inventa seus problemas do nada. Não há planejamento do tipo "hoje problematizarei acerca da natureza e do bem-estar humano". Esses problemas são criados a partir do contexto em que o filósofo está inserido, fazendo com que haja significado na busca de respostas a esses problemas. Dado o contexto e o surgimento desses problemas, cabe configurá-lo e, na criação das perguntas e na busca das respostas, conceituar significados em função da realidade na qual surgem. Essa

conceituação faz com que o sujeito intervenha e se situe no mundo de forma subjetiva partindo de bases o quanto possível, objetivas. Isso ocorre porque o filósofo é aquele que sentiu o problema, não lhe sendo algo estranho. "... o filósofo não inventa as suas questões ou seus problemas do nada" (idem, p. 25). Pois a "filosofia é filha de seu tempo" (idem, p. 25). E o autor acrescenta: "Em virtude disso, poderíamos também afirmar que a filosofia pensa as condições de suas perguntas" e a sua tarefa "será levar ao conceito o que esse mundo apresenta" (Idem, p. 25).

O autor aponta algo interessante: afirma que a reflexão sobre um ensino verdadeiramente filosófico, deveria voltar-se, também, "para as condições de possibilidade das perguntas filosóficas. E para como é possível criar um âmbito em que um grupo de alunos, e cada um daqueles que o integram, assuma como próprios alguns interrogantes filosóficos" (idem, p. 25-26).

Trata-se de um perguntar e de um buscar respostas de dentro de uma realidade que se assume problemática e para a qual se desejam respostas elucidativas e indicativas de sentido. "Quem pergunta e se pergunta filosoficamente intervém no mundo e nele se situa subjetivamente. Leva adiante um gesto de desnaturalização daquilo que lhe aparece, interpela o que "se diz" e se dirige aos saberes com uma inquietude radical" (idem, 2009, p. 26).

A questão posta pelo autor, a esta altura, é esta: como fazer com que os jovens alunos aprendam "essa intencionalidade ou esse desejo de saber que sustenta as perguntas filosóficas" (Idem, p. 26)? Este é um desafio que passa por modos ou metodologias de ensino de filosofia. Buscou-se nos dois livros analisados alguma indicação a respeito. Ao que parece, isso não somente é possível, como também necessário. Pesa em favor disso a importância que Rodrigo e Gallo atribuem à sensibilização[6] no ensino de filosofia.

[6] A sensibilização seria o mote capaz de fazer com que alguém sinta determinado problema filosófico. Isso será abordado mais a frente.

Talvez esteja nesta dificuldade e, a ela somada, na dificuldade de perguntar filosoficamente o que implica perguntar de dentro da realidade na qual o perguntador filósofo se encontra o específico do filosofar. Trata-se do "habitar a filosofia" (idem, p. 27) algo escolhido por muitos, mas nem sempre. Pois, não é fácil ensinar o "*desejo* de filosofar" (idem, p. 27). Nem por isso deve-se limitar o trabalho das salas de aula de ensino de filosofia à apropriação de habilidades cognitivas. Certamente não. "Seguramente, suporemos que a filosofia e o filosofar são muito mais do que a apropriação de certas habilidades lógico-argumentativas ou cognitivas em um campo de objetos determinados" (CERLETTI, 2009, p. 27).

Não se limitar na apropriação de habilidades cognitivas ou lógico-argumentativas não significa que ao filósofo sejam dispensáveis essas características, e sim que a filosofia não se resume a isso. Ao filósofo é importante ter um pensamento abrangente e bem ordenado. E isso vale, por certo, para os alunos de aulas de filosofia. Mas, isso não basta. É necessário, mas não é suficiente. Há mais requisitos para o filosofar como o de estar presente e inserido de maneira questionadora em um determinado contexto histórico e de aí ser capaz de formular perguntas e de buscar respostas para os problemas colocados. Isso as pessoas podem fazer e não é exagero afirmar que todas as pessoas possam vir a se tornar filósofos.

> Isso quererá dizer que, sob certas condições, *qualquer um* poderia vir a filosofar. Isso é, qualquer pessoa poderia fazer-se certo tipo de perguntas filosóficas e tentar, em alguma medida, responde-las. Obviamente, o grau de profundidade, de dedicação, de referência a outros problemas, de enquadre teórico, de erudição, etc., que tenha essa atividade será seguramente diferente da de um "especialista". Mas não o faria menos filosófico (CERLETTI, 2009, p. 28, itálicos e aspas do autor).

A respeito disso, buscou-se nos livros que propõem uma metodologia para o ensino de filosofia se há, nos seus autores, uma visão semelhante ou diferente da de Cerletti, visto o debate sempre atual acerca da possibilidade dos alunos e dos professores de filosofia serem, também, filósofos. Para Cerletti, como ficou evidente, é possível que os alunos e os professores de filosofia sejam filósofos, pois ambos têm em comum a atitude filosófica, que é a atitude de questionamento e de busca constante de respostas a este questionamento.

Cerletti termina o capítulo dois de seu livro, à página 29, reafirmando teses fundamentais como: 1. Não há uma maneira única de definir filosofia e nisso reside um aspecto forte de sua riqueza e de seus desafios, pois isso já implica em que, para se definir filosofia, há necessidade de filosofar. 2. "O ensino de filosofia não é, então, algo que se possa 'resolver' estando fora dessa questão" (idem, p. 29). Exige-se um envolvimento com esta questão, a definição da filosofia, para se poder definir ou "resolver" os caminhos do ensinar filosofia ou do ensinar a filosofar. 3. A partir daí e com base no que afirmou até aqui ele aponta sua posição dizendo que, para ele,

> ... ensinar filosofia supõe basicamente ensinar a filosofar e caracterizamos o filosofar – mais do que pela aquisição certos conhecimentos ou pelo manejo de alguns procedimentos – por um traço distintivo: a intenção e a atitude insistente do perguntar, do problematizar e, de acordo com isso, de buscar respostas. (idem, p. 29).

O próprio autor parece ver aí uma dificuldade: como conciliar esta sua postura de que o essencial no ensino do filosofar é a busca da instalação do constante perguntar, do problematizar e do buscar respostas às questões postas, com a vinculação aos conhecimentos filosóficos historicamente produzidos? Nas suas palavras: "como se relacionariam os conteúdos filosóficos

tradicionais com a intervenção criativa daqueles que participam de uma aula filosófica" (Cerletti, 2009, p. 29)?

Ele busca resolver ou indicar caminhos de solução para esta dificuldade no Capítulo Terceiro do livro que tem como título: "Repetição e criação na filosofia e em seu ensino".

Dentro das perguntas que são postas no início do Capítulo, como estratégias para deixar mais clara a dificuldade, uma chama a atenção: "Como se vincula a história da filosofia com a filosofia que circula em uma aula" (Cerletti, 2009, p. 31)? Esta pergunta tem como suposto que uma boa aula de filosofia é aquela na qual circula o filosofar, a produção de filosofia e não a pura repetição seja das perguntas já postas pelos filósofos, seja de suas respostas. Tem-se como assentado no âmbito das discussões sobre o ensino de filosofia que não se pode nem desconhecer e nem deixar de levar em conta a vasta produção na área da Filosofia. Há um solo filosófico já produzido e é neste solo que as novas criações filosóficas emergem. Pois, diz Cerletti, "... não é possível criar a partir do nada" (p. 32) e acrescenta "que o que fazem os filósofos é bem mais re-criar os seus temas e reconstruir os seus problemas" (idem, p. 32). E complementa da seguinte maneira:

> Refazem, desde o seu presente, as perguntas que alguma vez outros se fizeram, conferindo-lhes seu selo particular. Nesse refazer, o filósofo estende-se em direção ao passado. Mas, ao mesmo tempo, projeta-se em direção ao futuro, porque desdobra um olhar próprio que inventa novos questionamentos. (...) O professor-filósofo e seus alunos-filósofos-potenciais conformam um espaço comum de recriação no qual as perguntas se convertem em problemas que olham em duas direções: para a singularidade de cada um no perguntar-se (e a busca pessoal de respostas) e para a universalidade do perguntar filosófico (e as respostas que os filósofos se deram ao longo do tempo). Em um curso *filosófico,* essas direções confluem e se alimentam mutuamente. (CERLETTI, 2009, p. 32. Itálico do autor.).

Ou seja, há repetição de algum modo e há, também, criação por parte dos envolvidos no esforço filosófico que se busca fazer acontecer numa sala de aula de hoje. Somente assim haveria a recuperação da contribuição da produção filosófico-cultural já feita e o avanço nesta produção.

Se o ensino para ser filosófico precisa favorecer que seja criada uma atitude filosófica que envolve buscar respostas para problemas elaborados a partir do contexto do aluno, é contraditório afirmar que esse ensino poderá ou deverá estar centrado nos textos filosóficos. Se os textos filosóficos não são o centro do ensino de filosofia, tampouco significa que ele seja dispensável. Pois, a busca é a de saber servir-se das contribuições acumuladas culturalmente, recriando-as em função de novas necessidades que se apresentam no presente no qual os novos filósofos se encontram. Isso significa, diz Cerletti (2009, p. 33),

> ... que o filosofar é uma construção complexa em que cada filósofo, ou aprendiz de filósofo, incide singularmente *naquilo que há* da filosofia. Podemos dizer que, em sentido estrito, é disto que trata o *pensar*: intervir de maneira original nos saberes estabelecidos de um campo. Quem filosofa pensará os problemas de seu mundo em, desde ou contra uma filosofia.

Portanto, os filósofos criam e recriam temas e problemas. Refazem as perguntas elaboradas em outras ocasiões e adicionam suas particularidades nelas. Assim, o filósofo retorna ao passado, mas vai ao encontro do futuro. Essa volta ao passado é importante para auxiliar na melhor maneira de colocar os problemas presentes na atualidade, bem como na busca de suas respostas. O filosofar contém a repetição e a criação, acentua Cerletti e esta tese o auxilia na proposta de que aulas filosóficas sigam este caminho. O ensino de filosofia somente será filosófico se os problemas tradicionais forem retomados na sala de aula com as novas feições que eles adquirem em cada época histórica. Filosofa-se a partir desses problemas, e não somente repetindo-os. Ou como diz

Cerletti, "o filosofar – ou seja, a filosofia em ato – vai além desse plano da simples repetição" (idem, p. 34). A repetição deve ser encorajada não pela simples repetição, mas com vistas a oferecer e lançar luzes no presente e nas feições dos problemas que agora se colocam: a repetição deve ser criativa. Este é um aspecto interessante a ser visto nos dois livros objetos de análise.

Ao retornar ao passado para pensar nos problemas do presente, o aluno poderá adotar aquela forma de pensar ou negá-la. Em ambos os casos, o existente será reorganizado de acordo com as novas decisões teóricas que serão tomadas. Na história dos problemas fundamentais humanos há sempre alguma relação entre aquilo que existiu, aquilo que existe e aquilo que poderá existir. Créditos novamente à repetição criativa, que torna possível a reorganização do pensamento e a atribuição de novos significados aos fatos presentes na realidade humana.

Será que esse movimento está presente nas salas de ensino médio? Podem os alunos aprender esse tipo de filosofia? Ou o tipo de filosofia a ser ensinado é aquele que se limita a transmitir as respostas de perguntas postas pelos filósofos tradicionalmente considerados como modelos do filosofar? Se assim não é em muitos casos, talvez isso pudesse ser desejado e talvez promovido. O que não é muito simples, mas pode trazer desafios interessantes para aulas de filosofia que se queiram despertadoras de boas experiências de pensamento e também despertadoras de interesse pelas questões fundamentais que os seres humanos sempre se colocam e que são objeto constante do esforço filosófico de investigação. Nesse sentido ganha importância a ideia de repetição criativa apresentada por Cerletti.

> De acordo com o que viemos sustentando, ensinaríamos filosofia no ato de filosofar e aprender-se-ia filosofia começando a filosofar. Portanto, em função da caracterização que fizemos da filosofia, a "repetição criativa" deveria ter lugar no ensino e na aprendizagem. Isto é, se os alunos começam a filosofar, eles

> começam também a levar adiante algum tipo de repetição criativa (CERLETTI, p. 36, aspas do autor).

Com estas considerações, o autor indica dois aspectos ou duas dimensões que envolvem o que ele considera um ensino de filosofia adequado: uma dimensão objetiva que trabalha a repetição do que já foi produzido historicamente e uma dimensão subjetiva que favorece e incentiva a criação com a ressignificação tanto dos problemas postos pela tradição filosófica, quanto das respostas a eles oferecidas e, ainda, dos conceitos produzidos ao longo desta tradição.

Levando-se em consideração estas duas direções, pode-se pensar o ensino tradicional de filosofia, muito presente até os dias atuais. Esse ensino fez muito bem o processo de repetição. No entanto, se limitou a isso. Não permitiu que os alunos pensassem o novo e o diferente; não permitiu que os alunos pensassem seu contexto à luz de contextos que foram objeto de bastante reflexão; não permitiu que os alunos se livrassem da tutela de seus mestres; não provocou mudanças nos alunos e nem nos professores de filosofia. Esse foi um grave equívoco desse tipo de educação, que pretensamente era visto como maravilhoso. Contudo, isso não basta, conforme diz o autor que aqui está sendo apresentado:

> O desafio de todo docente – e muito em especial de quem ensina filosofia – é conseguir que em suas aulas, para além da transmissão de informação, produza-se uma mudança subjetiva. Fundamentalmente de seus alunos, mas também de si mesmo. Se a aula é um espaço compartilhado de pensamento e nela há *diá-logos* filosóficos, a dimensão criativa envolve aqueles que aprendem e aqueles que ensinam. Em outras palavras, o professor deve criar as condições para que os estudantes possam tornar própria uma forma de interrogar e uma vontade de saber (CERLETTI, 2009, p. 36-37, Itálico do autor.).

Essa construção filosófica por parte dos sujeitos nela envolvidos (no caso de aulas, nos sujeitos-alunos e nos sujeitos-

professores) deve estar apoiada em elementos conjunturais e objetivos para que faça sentido. Assim, o sujeito (ou os sujeitos) desse processo não é alguém que controla o mundo estando fora dele, e sim o professor e os alunos na relação dialógica que estabelecem entre si. Este filosofar se constitui no encontro, no diálogo. No diálogo entre professor e alunos; no diálogo entre pessoas que pensam a atualidade e pessoas que já passaram por esse mundo e deixaram sua contribuição em forma de livros; no diálogo entre ideias novas e ideias antigas. Em todas essas formas de diálogo, há o surgimento do novo. Aí está o bom filosofar. Iludese o professor que acredita que, ao transmitir o conhecimento elaborado outrora, estará fazendo com que seus alunos filosofem. O que lhe cabe, de acordo com o que foi dito até aqui, não é apenas a transmissão de conteúdos – a repetição – e sim, também, ensinar a atitude filosófica – o que somente é possível se o professor ousar ter essa atitude. Nas palavras de Cerletti, "podemos tentar ensinar, como sustentamos, uma atitude filosófica". (CERLETTI, 2009, p. 38).

Um aspecto que pode ser analisado nos dois livros é este: eles contemplam ao mesmo tempo a transmissão (repetição) e a criação (provocação da atitude filosófica)?

Cerletti, a partir deste momento do texto, aponta para outra questão interessante. Se, de alguma forma, é possível ensinar conteúdos e junto com eles a atitude filosófica, talvez não seja possível ensinar o essencial da filosofia, que é o amor pela sabedoria. Este amor ou desejo por algo que não se tem (no caso, a sabedoria), diz Cerletti, não é ensinável. "... em um sentido profundo, não é possível ensinar a 'amar' a sabedoria, como, certamente, não é possível transmitir uma fórmula para apaixonar-se" (CERLETTI, 2009, p. 37-38). Este é um limite real do ensino de filosofia, assim como é a indicação de um caminho aberto a possibilidades. O professor pode mostrar como Aristóteles ou Heidegger amaram a sabedoria, mas não pode fazer com que esse amor nasça em seus alunos. Esse amor só pode nascer da

própria subjetividade do outro. Em última instância, o professor pode mostrar como ele ama a sabedoria aos seus alunos. Poderá ser empolgante e animador, mas não garantirá que isso se torne uma máxima na sala de aula entre todos que a frequentam.

De forma alguma essa será uma tarefa fácil de ser levada a efeito. Será inquietante até mesmo para o professor, que será forçado a pensar por si mesmo, e não somente transmitir saberes já elaborados. Haverá trato direto com o não-saber. Portanto, o próprio filosofar será tido como a constante atualização desse não-saber, que nunca passará a ser um saber efetivo, valido e absoluto.

> O ensino de filosofia – entendido como ensino do filosofar, de acordo com o que colocamos nesse livro – se desdobra sempre no limite do ensinável. Em cada pergunta que se formula, se ela é autêntica, há sempre algo da ordem do não sabido que gera uma tensão. No caso da filosofia, a atualização constante desse não saber é o motor e o estímulo do filosofar. Pois bem, o modo como alguém se pergunta e como ensaia suas respostas tem uma dimensão que é irredutível aos outros, porque toca o não sabido de cada um e a maneira de percorrer um trajeto em direção ao saber. (CERLETTI, 2009, p. 39).

Assim, o professor de filosofia deve provocar e convidar ao saber. Deve transmitir essa inquietação. Pode e deve apresentar ideias que já foram elaboradas no passado, mas é imprescindível que provoque o pensamento, estimulando seus alunos ao pensar e a criar. “Quem aprende filo-sofia filosofa quando cria” (CERLETTI, 2009, p. 38).

Pensando naquilo que foi exposto, é preciso pensar na razão de se querer ensinar filosofia no Ensino Médio. Cerletti aborda questões pertinentes a isso no Capítulo IV do livro. Aparentemente, é uma pergunta fácil de ser respondida. No entanto, essa questão merece profunda reflexão. Primeiramente, como foi falado anteriormente, o que define o caráter filosófico do perguntar é mais a intencionalidade de quem pergunta do que a

pergunta em si. Assim, ao adentrar na educação institucionalizada, a filosofia é recebida por pessoas que a conhecem, por pessoas que a desconhecem e por pessoas que a conhecem, mas que não concordam com sua inserção nos currículos escolares. A filosofia, dentro das instituições, fica entre o saber filosófico e o senso comum. Aqueles que a desconhecem acabam percebendo-a como algo importante, difícil e antigo. Embora percebam que a filosofia possa ser útil para algo, não estão dispostos a aprendê-la, pois parece ser algo extremamente difícil.

Grande dificuldade está no fato de que essa pretensa utilidade é desconhecida, ao passo que as ciências e as linguagens têm suas utilidades visíveis. A respeito disso, Cerletti mostra como "essas disciplinas se apresentariam como mais 'úteis' que a filosofia com sua obsessão por perguntar e perguntar-se, e por atribuir mais valor à construção de problemas do que à circunstancialidade de suas respostas" (idem, p. 44, aspas do autor). Aparece, então, a velha querela entre aqueles que acham que a filosofia possui utilidade, aqueles que acham que ela é inútil e aqueles que acham que ela não tem que ter nenhuma utilidade. Isso será discutido mais adiante. No entanto, é importante chamar a atenção daqueles que buscam atribuir de maneira forçada uma utilidade para a filosofia, como aqueles que dizem que ela desenvolve habilidades metodológicas e argumentativas ou aqueles que dizem que os filósofos podem ser úteis na medida em que podem levar a efeito tarefas pragmáticas. Cerletti enxerga como um erro relacionar "utilidade" com "filosofia", pois isso significaria colocar a filosofia a serviço do mundo mercadológico. Isso seria uma espécie de anti-filosofia, pois conformaria, quando deveria possibilitar superação. Há autores como Marilena Chauí que enfrentaram esta discussão da utilidade da filosofia. Nas citações a

seguir[7], há um encadeamento de perguntas e uma resposta que auxiliam nesta discussão.

> Ora, muitos fazem uma outra pergunta: "Afinal, para que filosofia?". É uma pergunta interessante. Não vemos nem ouvimos ninguém perguntar, por exemplo, "Para que matemática ou física?", "Para que geografia ou geologia?", "Para que biologia ou psicologia?", "Para que astronomia ou química?", "Para que pintura, literatura, música ou dança?". Mas todo mundo acha muito natural perguntar: "Para que filosofia?" (CHAUÍ, 2010, p. 20).

E prossegue dizendo:

> Quando se pergunta "Para quê?", o que se pergunta é: "Qual a utilidade?", "Que uso proveitoso ou vantajoso posso fazer disso?". [...] O primeiro ensinamento filosófico é perguntar: "O que é útil"?", "Para que e para quem algo é útil?", "O que é inútil?", "Por que e para quem algo é inútil?". [...] Qual seria, então, a utilidade da filosofia (CHAUÍ, 2010, p. 20)

No encaminhamento final de suas considerações diz algo que, no mínimo, pode ser pensado por aqueles que escolheram habitar na filosofia:

> Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às ideias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para sermos conscientes de nós mesmos e de nossas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a filosofia é o mais

[7] Talvez essa discussão já não ocorra nos dias atuais com tanta frequência, mas certamente nos auxilia a pensar o ensino de filosofia.

> útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes (CHAUÍ, 2010, p. 26).

Cerletti, em percurso um pouco diverso, não deixa de buscar alguma resposta a esta questão da utilidade da filosofia. Começa por afirmar, na companhia de outros pensadores, a sua inutilidade. Bem entendido: a filosofia é inútil para finalidades imediatistas e utilitárias. Isso é o que o mundo de hoje solicita a cada momento de todas as pessoas, diz ele à página 47 do livro ora analisado. Se a filosofia se submeter a este tipo de produção de respostas para perguntas derivadas da busca de soluções rápidas e imediatistas, por certo ela produzirá respostas triviais e ingênuas e, portanto, inúteis, diz ainda. Sua tarefa, porém, não é esta.

> A tarefa do professor-filósofo não será abandonar-se a esse *cosntructo* de necessidades – que, em definitiva, é o espetáculo do cálculo econômico e a competência individual, com seus tempos peremptórios – mas, justamente, desnaturalizá-lo e exibir porque constitui o marco que dá sentido às demandas de "utilidade" e a que se refere com elas. "O filosófico" radica na possibilidade de revisar os supostos que apresentam como óbvio certo estado de coisas e as perguntas que são próprias desse estado de coisas naturalizado. (CERLETTI, 2009, p. 47).

Nestas suas palavras há significativa aproximação do que diz Chauí sobre a utilidade da filosofia. A pergunta que permanece e é posta pelo autor à página 48 é esta: como ensinar filosofia em nossas escolas pressupondo esta utilidade e não aquelas imediatistas apontadas como sendo as costumeiras de nossa época? Este é mais um dos desafios. As obras analisadas à luz destas ideias contemplam esta dificuldade. É o que se verá mais adiante.

Ainda no contexto da discussão sobre a utilidade da filosofia ou do seu ensino, vale registrar outras ideias do autor. Para ele "se o ensino filosófico tratasse de adaptar-se aos

parâmetros de utilidade do mercado e ao formato espetacular, correria o risco de transformar-se em uma espécie de instrumentalismo, mais ou menos oportunista" (CERLETTI, 2009, p. 49). Assim, a filosofia não deve ser útil para manter o estado de coisas que é hegemônico, e sim ajudar na sua compreensão e na sua desconstrução. Por consequência, as aulas de filosofia devem contribuir significativamente com a formação de indivíduos capazes de ter pensamento crítico, capazes de avaliar a situação do mundo em que estão inseridos e, de finalmente, agir de acordo com a maneira que julgarem melhor. Ao se voltar aos fatos contemporâneos, a filosofia faz o olhar "domesticado" voltar-se sobre si mesmo para pensar em outras possibilidades diferentes daquelas com que ele já está acostumado.

A inquietação em relação ao presente não poderá jamais ser negligenciada. Ela é, segundo o autor, uma "chave para que os estudantes possam compreender o que subjaz ao fato de que lhes sejam requeridas certas coisas e não outras" (CERLETTI, 2009, p. 50). Provocar os estudantes para que digam algo a respeito daquilo que mais lhes chama a atenção, ajudá-los na identificação de aspectos importantes aí presentes, convidá-los a aprofundar análises a respeito desses aspectos, tudo isso pode ser um bom começo para se chegar a problemas fundamentais que estão a exigir respostas muito bem pensadas por todos. Este é sempre um caminho promissor para o envolvimento de grupos de estudantes interessados no filosofar sobre seu tempo.

> A necessidade de filosofia nesta época pode justificar-se recorrendo a uma de suas características fundantes: a *radicalidade* de seu interrogar. A pergunta filosófica é uma pergunta radical porque tem a velha pretensão de conduzir a um saber sem supostos, ou pelo menos, mais reservadamente, aspira a explicar as condições de produção e reprodução de alguns saberes (e também práticas) consagrados (CERLETTI, 2009, p. 51, itálico do autor).

O sentido da filosofia é despir aquilo que já está dado de seus sentidos pretensamente absolutos e mostrar que os conhecimentos e suas relações não são naturais. O olhar deve ser desnaturalizado e a realidade precisa ser constantemente problematizada. É fácil perceber que tal tarefa não é fácil de ser realizada. Para que isso seja possível,

> É essencial que haja um lugar e um momento para que, jovens e adultos, possamos *pensar* o mundo que vivemos e decidir como nos situarmos nele. Em definitiva, não é outra coisa que reviver a cada dia a atitude de quem filosofa, que não dá por suposto e não se conforma com o que os demais pensem por ele ou por ela. (CERLETTI, 2009, p. 53).

Este lugar e este momento podem muito bem ser as salas de aulas de escolas que realmente apostam na importância do pensamento e que contem com professores de filosofia que sejam verdadeiramente filósofos e que buscam auxiliar seus jovens alunos também a sê-lo.

Esse professor, conforme pode ser visto a partir do quinto capítulo do livro de Cerletti, não se forma somente após ter adquirido alguns conhecimentos filosóficos e pedagógicos em sua licenciatura. Ele começa sua formação a partir do momento em que era aluno, recebendo as mais variadas influências de seus professores. Assim, possivelmente, será como professor da mesma forma que foi como aluno, pois nesse período, "vão sendo internalizados esquemas teóricos, pautas de ação, valores educativos, etc., que atuam como elementos reguladores e condicionantes da prática futura" (idem, p. 56). Um grande problema está no espontaneísmo, tão frequente, que não traz consigo nenhuma reflexão crítica, fazendo com que esse amontoado de teorias "engolidas" esteja presente nos professores de forma confusa, descontextualizada e desligada.

As considerações de Cerletti apresentadas neste capítulo são interessantes e pertinentes, bem como as que apresenta no

Capítulo Sexto do livro relativas à institucionalização do ensino de filosofia e sua relação com a formação dos docentes. Contudo não serão aqui apresentadas por não se referirem diretamente à metodologia de ensino da filosofia que é objeto dos dois livros analisados. Serão consideradas, a seguir, as ideias constantes do Capítulo Sétimo do livro e as considerações finais do mesmo.

Após mostrar a importância da reflexão acerca do que é a filosofia, de mostrar como o perguntar filosófico e a atitude filosófica devem estar intimamente ligados, de mostrar como é imprescindível ao ensino de filosofia a repetição e a criação, ou, mais propriamente, a "repetição criativa", Cerletti afirma que é necessário ensinar essa forma de conhecimento e oferece ideias relativas ao que considera uma "didática filosófica". Este é o tema do Sétimo Capítulo que assim se inicia: "Tendo chegado neste ponto, pode surgir uma interrogação: como se faz para levar o dito até aqui à prática, coerentemente? Qual é a consequência didática das diversas ideias postas em jogo até agora em relação ao ensino de filosofia" (CERLETTI, 2009, p. 77)? Em seguida faz uma breve retomada de algo que percorre todo o livro afirmando que o que ficou evidente é que não existe uma fórmula única, eficiente e imutável para se ensinar a filosofia ou o filosofar. Cabe ao professor, diz ele, construir métodos que o auxiliem na execução de sua tarefa tendo em vista as exigências próprias de cada temática filosófica, de cada turma de alunos e de outras circunstâncias. Mas, acima de tudo, nunca deverá deixar de lembrar e levar em conta os supostos pedagógicos e filosóficos que traz ou deveria trazer consigo oriundos de sua formação, seja a inicial, seja a contínua, especialmente a desenvolvida nas experiências das quais participa ou participou.

> A "didática" da filosofia é uma construção (uma base conceitual teórica e prática) que deveria ter a vitalidade de atualizar-se todos os dias. Em cada atividade proposta, põe-se em jogo a relação que cada professor tem com o filosofar e seu ensino. Não seria

> admissível nem um ensinar nem um filosofar diante dos quais os próprios professores fossem mediadores passivos ou do qual se sentissem alheios. Devido a isso, aqueles que ensinam filosofia nunca poderiam ser simples técnicos que apenas aplicam receitas ideadas por especialistas (CERLETTI, 2009, p. 77 – 78, aspas do autor).

Esta atualização diária, ou ao menos, constante, tendo-se em vista a diversidade de temas e de turmas e de condições de ensino, conforme já mencionado, nem sempre ocorre e isto é de se lamentar, diz o autor. Pois, conforme diz ainda:

> Quem ensina filosofia deve ter se perguntado, com a radicalidade que implica uma pergunta filosófica autêntica, *por que* e *para que* vai ensinar filosofia a *esse* grupo ao qual vai dirigir-se. Por certo, esses interrogantes supõem, por sua vez, ter assumido algumas decisões com respeito ao *que é* filosofia. Em consequência, avaliar-se-á e se determinará *como* fazê-lo, nas condições particulares em que se daria *esse* ensino. Como sustentamos com insistência, o *como* estará vinculado intimamente á concepção que se tenha de filosofia e de filosofar, e ganhará seu pleno sentido no contexto real do ensino. (CERLETTI, 2009, p. 78).

Ou seja, uma didática de ensino de filosofia não é definida externamente nem ao professor que a realizará, nem aos alunos que dela participarão, nem às condições objetivas de cada sala de aula e muito menos independentemente das repostas do professor às perguntas indicadas na citação acima. Dentre elas as perguntas sobre o que é filosofia e sobre o *por que* e o *para que* pensa ensinar filosofia e a filosofar.

Ao mesmo tempo o autor indica aspectos que, parece, devem sempre estar presentes nas preocupações de qualquer professor. Eles seriam algo como pré-requisitos para as repostas ou para encaminhamento de respostas às perguntas já postas.

O primeiro aspecto a ser levado em conta é que “ensinar é colocar alguém na antessala de desafios que, em última instância,

são pessoais" (idem, p. 80) e, no caso do ensino de filosofia, o primeiro destes desafios é o de se colocar a pensar por si mesmo. É um desafio inerente ao filosofar. Cabe ao professor estimular os alunos para o querer filosofar e a antessala talvez seja a sensibilização ou a motivação a ser levada a cabo de alguma maneira. Na maneira habitual de se ensinar, não há o convite e menos ainda o incentivo a se pensar por si mesmo: "... o que habitualmente se chama ensinar costuma não ser nada mais que informar sobre o produto do pensamento de outros" (idem, p. 81). A partir desta primeira consideração há já uma indicação de procedimentos a serem buscados e praticados em uma aula de filosofia. Há a indicação, mas caberá ao professor convencido desta ideia, definir os seus procedimentos didáticos pertinentes.

Outro aspecto é este: toda sala de aula "é um âmbito em que é possível formular perguntas filosóficas com a radicalidade que elas implicam, e não um lugar em que o professor somente oferece respostas a perguntas que seus alunos não formularam" (idem, p. 81). Este aspecto é continuidade do anterior e o amplia. Daqui pode decorrer a busca por procedimentos que sejam provocativos de perguntas filosóficas por parte dos alunos. Não há a indicação, aqui, de qualquer procedimento, mas sim a indicação de um aspecto que carrega exigências para a busca, pelo professor, do procedimento que julgar mais acertado para a sua turma e para a temática que pretende desenvolver com ela. O autor não deixa de sugerir ao menos um procedimento: a utilização de textos filosóficos como desencadeadores da perguntação dos alunos. Nas palavras de Cerletti, "os textos filosóficos serão uma ferramenta central para o filosofar, mas não um fim em si mesmo. Compreender um texto é um passo no caminho da filosofia, e não o último" (2009, p. 81).

Tomando estes dois aspectos, "colocar alguém na antessala de desafios" e levar alguém a formular perguntas filosóficas, que indicam exigências próprias do filosofar com alunos em salas de

aula, têm-se caminhos abertos para as decisões em relação aos encaminhamentos didáticos a serem definidos pelo professor.

> Já não será possível pensar em uma didática da filosofia como uma técnica de aplicação, de maneira independente das decisões filosóficas que o professor adote, dado que o "que" ensinar aparecerá sempre entrelaçado com o "como" fazê-lo e vice versa. Se a *meta* de nossa metodologia é o filosofar, o "conteúdo" a ensinar deverá reunir a atividade filosófica e o tema filosófico. Assim cada situação de aula constitui um desafio filosófico inédito, porque se efetivamente se filosofa, dá-se lugar ao pensamento do outro, o que supõe, como dissemos, a irrupção de sua novidade. (CERLETTI, 2009, p. 82).

Isso reforça a tese do autor de que não é possível e nem adequado ter-se uma didática ou prescrições didáticas a serem seguidas pelo professor de filosofia que realmente queira que sua aula seja um exercício do filosofar que ele busca desencadear, juntamente com seus alunos. Isso, segundo ele, não deve descartar algumas

> (...) recomendações gerais que sempre são úteis para o ensino de qualquer disciplina. Por exemplo: distinguir momentos didáticos (início, desenvolvimento e conclusão de uma aula, de uma unidade ou de um ciclo), definir estratégias levando em conta o nível e as inquietudes dos alunos, escolher recursos variados, dispor de múltiplos critérios de avaliação que não apontem à mera repetição, mas á elaboração pessoa e coletiva, etc. (CERLETTI, 2009, p. 82).

Com é dito, são recomendações do campo da didática geral, assim como a recomendação de haver sempre planejamento das ações de qualquer professor em qualquer disciplina. Mas, como "planejar ou programar aulas em que o fundamental é a irrupção do pensamento do outro"?, pergunta-se o autor à página 83 acrescentando outras questões que encerram dificuldades específicas desse ensino filosófico que ele propõe. Sua resposta será

a da quase impossibilidade de respostas para elas. Resta a possibilidade de cada professor armado com sua formação filosófica e também pedagógica e com suas análises de cada situação de aula poder ser o arquiteto dos encaminhamentos pertinentes. Mas, diz ele um esquema mínimo de indicação poderia ser útil e "deveria constar de, pelo menos, dois momentos: um de problematização, e outro de tentativa de resolução. Ou seja, distinguir didaticamente, a construção (ou reconstrução) de um problema filosófico e a forma como se tenta resolvê-lo" (idem, p. 83). Trata-se, diz ele, de um esquema mínimo, habitual no filosofar, mas não habitual nos processos de ensino que continuam presos ao esquema fechado da exposição e verificação da aprendizagem. Neste esquema não há a problematização por parte dos estudantes. O esquema problematização – busca de solução, segundo ele,

> Por se tratar de um esquema mínimo, não supõe nem conteúdos nem posições filosóficas do professor, e, por sua vez, dá lugar ao pensamento dos estudantes na medida em que a problematização seja uma construção coletiva. Não haveria sentido que um problema filosófico fosse meramente "exposto" pelo professor, visto que, para que suas eventuais respostas adquiram significação para os alunos, estes deverão ter tornado próprio o problema (e não que, no melhor dos casos, se trate de uma inquietude somente para o professor). Do contrário, não se tratará senão de respostas estranhas a perguntas não formuladas e, como sabemos, isso não leva para além da repetição do mesmo (idem, p. 84, aspas do autor).

É um esquema que gera um processo que continua se desdobrando quantas vezes forem necessárias, pois um problema pode fazer surgir muitos outros problemas. É um esquema aberto e não direciona o professor ou os alunos a conteúdos e estratégias específicas, como também não define a forma de avaliar o acontecimento do curso. O professor atualizará esse esquema

sempre que for necessário e de acordo com o contexto em que as aulas se darão.

Nesta proposta, diz ainda Cerletti, não há, a rigor, tanta importância dada à aprendizagem específica de algum conteúdo e sim a busca de se colocar "em ato um pensamento (seu ou de um filósofo) e (que) se dê lugar ao pensamento do *outro* (seus alunos)" (2009, p. 85). Este é um resultado esperado se se trabalha não com a pura repetição, para os alunos, de conteúdos prontos, e sim o que foi anteriormente denominado de "repetição criativa". Em um processo como este não é possível uma avaliação apenas verificativa, ou constatativa, ou ainda controladora do processo de aprendizagem dos alunos, pois, "essa espécie de "controle de qualidade" quase nunca tem muito a ver com a filosofia, ao menos no sentido que nós a entendemos" (Idem, p. 85).

A partir daí o autor encera o capítulo com a seguinte afirmação resumo de seu pensamento:

> Uma vez mais: *Ensinar filosofia é dar um lugar ao pensamento do outro*. Não tem sentido transmitir "dados" filosóficos (isto é, informação extraída da história) como se fossem peças de uma loja de antiguidades com a qual os jovens não teriam qualquer relação. Não há sentido em tentar transmiti-los sem vivificá-los no perguntar dos alunos. A lógica do antiquário filosófico, que atesoura joias para oferecê-las a alguns poucos privilegiados, emudece o filosofar e mutila sua dimensão pública. (2009, p. 87. Itálicos do autor).

Cerletti apresenta, ao final, algumas conclusões. A primeira diz respeito a uma mudança que está em curso: a consideração do ensino de filosofia como um problema filosófico e não somente um problema didático. Isso de certa forma também tem sido modificado, pois, concebia-se, na perspectiva didática, o ensino de filosofia como qualquer ensino e não como um ensino que tem suas próprias especificidades decorrentes inclusive do fato de ser

algo que diz respeito ao campo da própria filosofia. Isso foi apresentado com destaque ao longo do livro. Daí sua afirmação:

> Como consequência, tentou-se justificar que as metodologias ou estratégias de ensino terão supostos basicamente filosóficos, e não exclusivamente didáticos. Depreende-se do anterior que o professor deve realizar um exercício filosófico – e não somente técnico – na preparação e prática de ensinar filosofia. (CERLETTI, 2009, p. 90).

De acordo com esta visão, cada procedimento de ensino é escolhido a partir de algumas decisões didáticas, mas também e principalmente, filosóficas. O professor pode usar suas aulas para reproduzir conhecimentos já elaborados ou utilizá-las para incentivar o pensar filosófico e buscar fazer acontecê-lo em suas aulas. O autor aposta na segunda possibilidade.

A segunda conclusão diz respeito à possibilidade de movimentos contrários a tudo o que indique apenas repetição de conteúdos filosóficos já prontos. Mesmo que o ensino de filosofia ocorra em instituições formais e oficiais devendo, de alguma maneira, seguir indicações na direção da repetição ou transmissão pura e simples. É possível, diz o autor, trabalhar com a repetição criativa. Este tipo de trabalho deve poder contribuir para sustar a continuidade das aulas de mera repetição.

> Os cursos filosóficos são espaços privilegiados para pensar a lógica de tal continuidade e eventualidade das descontinuidades, e, até, como o mesmo pensamento pode constituir-se em uma descontinuidade com respeito aos saberes filosóficos repetitivos, ou dogmáticos. (...) Todo curso genuinamente filosófico deveria significar, de maneira fundamental, um encontro com o pensar que suponha a decisão de relacionar-se com os saberes de uma maneira inédita. (CERLETTI, 2009, p. 91).

Como diz o autor, isso é uma possibilidade aberta por novas maneiras de se pensar o ensino de filosofia que resulta da

proposta de se ver o ensino de filosofia como também um problema filosófico. Deve-se tentar, diz ainda, que todos os envolvidos em aulas de filosofia sejam ou se tornem, em alguma medida, filósofos. Isso é possível quando os saberes (no caso, as produções filosóficas) são apresentados não para serem mecanicamente assimilados e sim interpelados à luz das necessidades de cada época e de cada grupo de estudantes. Há sempre, neste processo, uma relação subjetivamente interessada com os conteúdos da filosofia.

> Se há algo que podemos chamar uma subjetivação filosófica, isto é, que alguém em um processo de aprendizagem assume a atitude de interpelar os saberes (e não simplesmente reproduzi-los), é quando alguém pensa – e portanto *se pensa* – em relação com os conhecimentos e as práticas que são dominantes (idem, p. 92, itálicos do autor).

Como terceira conclusão, Cerletti propõe uma didática para o ensino de filosofia baseada em quatro momentos, alertando serem momentos possíveis e nunca prescritivos: momento reflexivo crítico; momento teórico/propositivo (ou de fundamentação); momento didático; novo momento reflexivo crítico.

No momento reflexivo crítico, o professor precisa se questionar a quem irá ensinar e precisa ter consciência dos pressupostos filosóficos e didáticos que assumiu. Precisa refletir sobre sua formação e sobre o que entende pela filosofia e suas relações com o filosofar e com o ensino. Por fim, precisa buscar nexos para entender o vínculo que o "que" ensinar irá manter com o "como" ensinar nas aulas de filosofia.

No segundo momento, o teórico/propositivo (ou de fundamentação), precisa se questionar sobre os motivos que tem para ensinar filosofia, bem como qual é o sentido desse ensino a partir da problematização de suas posições filosóficas. Neste momento pensa em um plano para o ensino de filosofia, ou numa

hipótese de realização do seu curso e de suas aulas. Trata-se realmente de um plano que ao ser levado a um determinado contexto de escola e de grupo de alunos, será desdobrado em propostas didáticas concretas.

No terceiro momento, que é o didático, o professor precisa pensar em como irá ensinar filosofia dentro do contexto que já foi identificado por ele. A partir daí, elege conteúdos e metodologias para levar à sala de aula. Esse terceiro momento é constituído a partir da relação entre os primeiros dois momentos.

> Nesse ponto, é essencial compreender *a quem* estão dirigidas estas aulas ou, melhor ainda, *com quem* o professor constrói o espaço filosófico de ensino, já que, cada grupo será uma realidade diferente e, portanto, um espaço diferente para a filosofia. O êxito de um curso dependerá, em definitivo, de uma integração ativa de todos esses elementos. (CERLETTI, 2009, p. 94).

Por fim, na quarta etapa, que se configura como um novo momento reflexivo crítico, o professor usa o processo que se desenvolveu até então e retorna ao primeiro momento, atualizando a pergunta "que é ensinar filosofa?". Isso ocorre porque nunca chega ao fim o processo de aprender e ensinar. Retoma-se e aprende-se ou continua-se a aprender com o já feito, percebido, agora, numa visão integrada dos outros momentos. Pois, "não se termina nunca de aprender a ensinar, e, para que alguém possa ser sujeito dessa aprendizagem, deve assumir a decisão de sê-lo" (Idem, p. 95).

Ideias-guia para análise dos outros dois livros.

Feitas estas identificação e análise das ideias de Cerletti constantes no livro *O ensino de filosofia como problema filosófico* são destacados os seguintes aspectos que nortearão as análises dos dois outros livros, ou seja, o de Lídia Maria Rodrigo e o de Sílvio

Donizetti Gallo. Estas análises constam no quarto capítulo deste livro.

1. Ensino de filosofia como problema essencialmente filosófico ao qual devem ser referenciados os aspectos pedagógico/didáticos, nele necessariamente envolvidos.
2. Ensino de Filosofia requer resposta sobre o que se entende por filosofia.
3. Ensino de Filosofia requer resposta sobre o que se entende por ensinar filosofia.
4. Necessidade de se levar em conta a realidade ou os contextos nos quais o ensino de Filosofia ocorre.
5. Ensino de Filosofia não pode ser entendido como simplesmente transmitir conhecimentos filosóficos.
6. Necessidade, no ensino de filosofia, de buscar provocar nos alunos a atitude de formular e formular-se perguntas e a de buscar respostas a elas.
7. O ensino filosófico não conflita com a utilização dos textos da tradição filosófica. Ao contrário, a utilização destes textos é imprescindível ao ensino de Filosofia.
8. A utilização dos textos da tradição filosófica não como mera constatação/repetição e sim como repetição criativa.
9. O ensino de filosofia como necessário e útil para a vida dos estudantes.
10. No ensino de Filosofia, é necessário permitir que o outro possa produzir seu próprio pensamento.
11. O ensino de Filosofia sempre será uma construção subjetiva, mas produzido a partir da uma realidade objetiva.

Nos dois próximos capítulos serão apresentadas as ideias de Lídia Maria Rodrigo e de Sílvio Gallo nas respectivas duas obras, para, em seguida, no Capítulo Quarto proceder-se à análise destas ideias à luz dos aspectos identificados acima presentes no livro de Cerletti.

CAPÍTULO II

A proposta metodológica para o ensino de filosofia presente na obra de Lidia Maria Rodrigo[8]

Este capítulo tem como objetivo apresentar as ideias relativas ao ensino de filosofia na obra de Lidia Maria Rodrigo *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio* (2009) e identificar e explicitar a presença de elementos do pensamento de Cerletti nesta obra.

Gallo, no prefácio da obra de Rodrigo, ao comentar que a filosofia se tornou recentemente uma disciplina obrigatória no ensino médio brasileiro, diz que isso traz aos professores um grande desafio e aponta a obra de Rodrigo como uma importante contribuição para a superação desses desafios, além de informar ser ela a primeira do gênero no Brasil.

> Em suma, esta obra, por hora única entre nós, oferece aos professores possibilidades concretas para o trabalho em sala de aula, mas também os chama a refletir sobre seu próprio trabalho e os convida a criar suas próprias unidades didáticas, compondo seu programa de trabalho na disciplina filosofia. [...] Não "engessa" o trabalho do professor. [...] Abre ao professor horizontes de possibilidades (GALLO in RODRIGO, 2009, p. XIII).

Na Introdução ao livro, Rodrigo aponta para o fato da chamada democratização da escola pública, por alguns denominada de massificação, que incluiu um aumento expressivo de vagas no Ensino Médio brasileiro nas duas últimas décadas do

[8] Lidia Maria Rodrigo é licenciada, mestre e doutora em Filosofia, este último título obtido na UNICAMP, onde é atualmente docente e pesquisadora na Faculdade de Educação atuando junto ao Departamento de Filosofia e História da Educação participando de pesquisas também na área do ensino de filosofia. É autora de artigos e capítulos de livros que tratam do ensino de filosofia

Século XX, ganhando maior proporção no século XXI. Isso gerou desafios para o ensino em geral e, no caso, para o ensino de filosofia tornado obrigatório a partir de 2008. Contrariamente a outros intelectuais brasileiros, Rodrigo manifesta-se favoravelmente tanto a esta expansão quanto à obrigatoriedade do ensino de filosofia neste nível de ensino.

Ela não deixa de apontar duas formas de pensamento que divergem entre si no tocante ao problema que foi percebido: de um lado, há aqueles que acreditam que a filosofia deve contribuir para retirar os alunos de sua menoridade intelectual (uma alusão a Kant[9]), atribuindo ao professor de filosofia um papel importante neste sentido, e, por outro lado, aqueles que defendem que, se a filosofia adentrar nesse universo do ensino de massas, ela perderá sua essência. A posição de Rodrigo, em relação a isso, é muito clara:

> Este trabalho tem como ponto de partida uma posição política em favor de um projeto democrático de acesso ao saber, com todos os riscos que ele implica, e visa apresentar alternativas didáticas que possam viabilizá-lo no âmbito da filosofia. Pretende-se conceber mediações que possam tornar acessível a alunos pouco preparados uma disciplina reconhecidamente difícil, tomando cuidado para não incorrer na banalização ou descaracterização do saber filosófico. Trata-se, então, de encontrar um ponto de equilíbrio reconhecidamente arriscado e difícil (RODRIGO, 2009, p. 3).

Há em Rodrigo uma preocupação em fazer com que a filosofia não seja banalizada no esforço de fazê-la chegar a jovens e em especial aos jovens das camadas populares, como é o caso dos que majoritariamente demandam a escola pública. A distância entre as exigências do saber filosófico e a formação educacional dos alunos deve ser superada. Nesse sentido, é necessário pensar em

[9] Cf. KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é esclarecimento [Aufklärung]. In: Textos seletos. Petrópolis: Vozes, 1974, p 100-107.

estratégias didáticas que facilitem essa superação com vistas a um aprimoramento intelectual. Os procedimentos adotados devem ser filosóficos para que não ocorra a descaracterização da filosofia, diz ela à página 4 do livro. Ou, em suas próprias palavras, "para não pagar o preço da descaracterização da filosofia, torna-se imprescindível adotar procedimentos didáticos que sejam especificamente filosóficos" (RODRIGO, 2009, p. 4).

Cerletti não explicita sua posição em relação à existência do ensino de filosofia no ensino Médio. Porém, implicitamente, está dito em seu livro ser esta uma possibilidade para a qual oferece suas contribuições no livro apresentado. Não só: ele defende a possibilidade de alunos do Ensino Médio poderem filosofar como foi mostrado. Diz, inclusive, ser o filosofar uma capacidade inerente às pessoas. Cabe aqui retomar citação de suas palavras a respeito:

> Sob certas condições, *qualquer um* poderia a vir a filosofar. Isso é, qualquer pessoa poderia fazer-se certo tipo de perguntas filosóficas e tentar, em alguma medida, respondê-las. Obviamente, o grau de profundidade, de dedicação, de referência a outros problemas, de enquadre teórico, de erudição, etc., que tenha essa atividade será seguramente diferente da de um "especialista". Mas não o faria menos filosófico (CERLETTI, 2009, p. 28, itálico e aspas do autor).

O livro de Rodrigo divide-se em duas partes: uma teórica e uma prática. Na parte teórica existem reflexões sobre: o sentido e o caráter problemático da filosofia na escola massificada (objetivos, limites e a necessidade de uma didática específica direcionada ao ensino médio), o ensino de filosofia (do ponto de vista dos conteúdos programáticos e dos aspectos formais da aprendizagem filosófica) e a dimensão didático-pedagógica da docência em filosofia (peculiaridade do trabalho docente, procedimentos inerentes ao ensino de filosofia e recursos bibliográficos disponíveis).

A segunda parte busca apontar alternativas que coloquem em prática as reflexões realizadas na primeira parte. As unidades didáticas apresentadas buscam ser sugestões de trabalho e estímulo para que os professores elaborem suas próprias unidades.

No primeiro capítulo da parte teórica, no qual reflete acerca da didática da filosofia na escola de massa, Rodrigo propõe pensar o ensino de filosofia de acordo com os modelos educativos vigentes, pois esse ensino precisa estar contextualizado. Ideia com a qual certamente Cerletti concordaria, pois, não é adequado buscar praticar uma forma de ensino baseada em conjunturas passadas, sem estabelecer diálogo com o presente. Um dos aspectos dessa nova conjuntura trouxe novos desafios didático-pedagógicos aos professores de filosofia. A filosofia passou a ser difundida para um público que não é especializado e que, de modo geral, não possui os requisitos básicos (linguísticos, culturais e lógico-conceituais) para a reflexão filosófica. Daí a questão que coloca: Como ensinar ou tornar acessível ao público vasto e menos qualificado, o saber especializado da filosofia?

Precisamos rever alguns aspectos da tradição filosófica, principalmente aquele que diz que a filosofia deve manter distância do senso comum. Como saber especializado, a filosofia era restrita a poucos iniciados e preparados para exercitá-la. Os professores precisam redefinir o estatuto disciplinar da filosofia em relação ao passado se quiserem responder às questões específicas que surgem a partir de suas tarefas de hoje. Definir o estatuto disciplinar e não o estatuto da filosofia. O que deve sofrer ajustes é, de um lado, a concepção da disciplina escolar filosofia e, de outro, o próprio ensino de filosofia.

Do ponto de vista do ensino de filosofia, a autora defende a tese de que deverá haver uma "simplificação didática" dos conteúdos a serem ensinados ou a serem trabalhados e uma adequação dos procedimentos às possibilidades dos alunos. Diz ela que "a simplificação didática não afeta o saber filosófico enquanto tal, mas apenas seu ensino ou forma de difusão" (RODRIGO, 2009,

p. 14). A busca da simplificação didática tal como ela a entende pode carregar o risco da banalização. É um risco a ser superado. Pois, "... traduzir em termos simples um saber especializado não é tarefa fácil. Só quem conhece determinado assunto em toda sua complexidade pode ser capaz de simplificá-lo sem cair no simplismo" (idem, p. 15). Fazendo-se isso se poderá garantir o exercício inicial do filosofar ainda que não se atinjam níveis mais elaborados como os dos filósofos especializados.

Rodrigo chega a indicar níveis diversos de elaboração filosófica. O nível mais elevado seria o dos filósofos originais, como ela diz. Depois vem o dos especialistas, que estudam os do primeiro nível, porém, não produzem um pensamento original. Em seguida vem o do estudante de filosofia que estuda filosofia com vistas a se tornar especialista. Finalmente, vem o do aluno do ensino médio, que parte do zero e nutre (em alguns casos) algum interesse em filosofia, mesmo não querendo se especializar nela. Neste último situa-se o do ensino de filosofia no Ensino Médio que apresenta exigências filosófico-didáticas próprias (vide páginas 15 e 16). Trata-se, neste nível, do "projeto de difusão do conhecimento filosófico para além da comunidade de iniciados (e isso) não significa, em nenhuma hipótese, a intenção de converter em filósofos todos os homens" (Idem, p. 16).

Cerletti, em relação a isso, concorda com a posição de Rodrigo a respeito dos diversos níveis de elaboração filosófica, como foi mostrado no Capítulo Primeiro. Mas, de alguma forma, discordaria da ideia de que não se trata, no Ensino Médio, de formar filósofos. Talvez não se trate de formar filósofos "originais" ou especialistas, mas trata-se de assegurar o filosofar que é próprio de todas as pessoas, cada qual em nível ou "grau de profundidade, de dedicação, de referência a outros problemas, de enquadre teórico, de erudição, etc." (CERLETTI, 2009, p. 28) que é, por certo, diferente de um especialista. Mas, isso não faria a atividade deste aluno menos filosófica. Estas ideias remetem ao que Rodrigo denomina de democratização do acesso à filosofia.

Ela aborda primeiramente a questão da relação entre filosofia e democracia, que nem sempre é tranquila. Diz ela haver uma relação ambígua entre ambas e que devemos levar em conta o histórico desta relação. Cita como exemplo o advento da *pólis* grega no qual o saber mítico e o discurso poético perderem a autoridade no contexto do período clássico e do período arcaico. Aí as opiniões passaram a estar sujeitas à discussão, ao contrário do que havia antes. A Filosofia, nesse contexto grego, passou a estar ligada à democracia. A argumentação se tornou autoridade, e não o contrário. Filósofos como Platão e Aristóteles se opunham à democracia como regime político. "Platão via na democracia o regime da liberdade desenfreada ou licença, porque permite a todos fazer o que quiserem, enquanto Aristóteles a concebia como forma corrompida de *politia* ou 'governo de muitos'" (RODRIGO, 2009, p. 18). Por outro lado, indica posições de filósofos contemporâneos nas quais a filosofia é vista como tendo um importante papel na promoção da democracia. Neste particular vê ainda, em muitos desses filósofos contemporâneos, certa ou muita resistência à democratização da filosofia. Esta é uma dificuldade real, mas, por outro lado há aqueles que são favoráveis à presença do ensino de filosofia no que ela denomina a escola de massa. E isso é um facilitador.

Cerletti não entra nesta discussão em detalhes, mas todo o seu discurso traz implícita a posição favorável à presença do ensino de filosofia nas escolas de modo geral.

Esta questão é também uma questão política. O saber em geral e o saber filosófico precisam ser democratizados. Esta é a posição de Rodrigo e, para isso, afirma ser necessário pensar em meios de facilitar a aprendizagem da filosofia aos não-iniciados. Isso é importante para que a humanidade se desenvolva e para que as pessoas pensem as relações consigo mesmas e com os outros na perspectiva de uma cidadania democrática. A filosofia não é salvadora, mas auxilia a participação dos indivíduos na vida democrática, pois há fortalecimento do espírito crítico e uma

preocupação maior em evitar a demagogia. Citando Tozzi et al. (2001), assim diz ela no primeiro capítulo do seu livro:

> ... o ensino de filosofia contribui, sempre nos limites de sua competência, para qualificar positivamente a participação na vida democrática na medida em que pode (...) desenvolver o espírito crítico, a capacidade de argumentação no debate de ideias, "a busca de uma verdade universalizável, portanto partilhável, o gosto pelo consenso sobre uma base racional e não passional, exercendo ainda uma vigilância frente aos abusos demagógicos da persuasão (tipo publicidade ou propaganda)". (RODRIGO, 2009, p. 21).

Isso passa, com certeza, por aquilo que defende Cerletti. Seu livro parte do suposto da importância e da necessidade de uma educação filosófica para todos e ele aponta um dos aspectos importantes do haver aulas de filosofia nas escolas assim:

> É essencial que haja um lugar e um momento para que, jovens e adultos, possamos *pensar* o mundo que vivemos e decidir como nos situarmos nele. Em definitiva, não é outra coisa que reviver a cada dia a atitude de quem filosofa, que não dá nada por suposto e não se conforma com o que os demais pensem por ele ou por ela. (CERLETTI, 2009, p. 53).

Há concordância, aqui, em relação às posições de Rodrigo neste particular. E há também concordância no tocante à necessidade dos devidos ajustes na maneira como conduzir aulas de filosofia numa realidade como a atual. O ensino de massa, diz Rodrigo, trouxe uma nova concepção pedagógica que rompe, de certa forma, com o ensino tradicional. A aprendizagem não é mais garantida com a aula magistral, se é que esta garantia sempre tenha havido. "O professor tradicional preocupava-se, sobretudo, com os conteúdos a serem transmitidos e com a competência para ministrar a sua 'aula magistral', supondo que a aprendizagem seria uma decorrência natural" (RODRIGO, 2009, p. 21).

Cerletti caminha nesta direção conforme apontado no final do capítulo anterior. Ali foram citadas estas suas palavras:

> Uma vez mais: *Ensinar filosofia é dar um lugar ao pensamento do outro*. Não tem sentido transmitir "dados" filosóficos (isto é, informação extraída da história) como se fossem peças de uma loja de antiguidades com a qual os jovens não teriam qualquer relação. Não há sentido em tentar transmiti-los sem vivificá-los no perguntar dos alunos. A lógica do antiquário filosófico, que atesoura joias para oferecê-las a alguns poucos privilegiados, emudece o filosofar e mutila sua dimensão pública. (CERLETTI, 2009, p. 87, itálicos do autor).

Isso é levado por Rodrigo para mais além nas suas considerações em relação aos ajustes que a nova realidade social e, decorrente dela, a nova realidade escolar exigem. Se os alunos desta escola de massa não possuem os requisitos para um acesso mais rico e elaborado ao pensamento filosófico, o que requer também o acesso aos textos filosóficos,

> ... é preciso, juntamente com os conteúdos filosóficos, investir na sua aquisição, ou seja, na capacidade de ler, interpretar, abstrair, argumentar, redigir, etc. Além do mais, o ensino de filosofia apresenta condições muito propícias para esse tipo de trabalho. (RODRIGO, 2009, p. 23).

Cerletti considera esta questão no segundo capítulo de seu livro quando aponta que não se pode reduzir o ensino de filosofia à aquisição de certas habilidades cognitivas ou lógico-argumentativas, conforme já mostrado. Mas, segundo ele, não se limitar na apropriação de habilidades cognitivas ou lógico-argumentativas não significa que ao filósofo sejam dispensáveis essas características, e sim que a filosofia não se resume a isso. Ao filósofo é importante ter um pensamento abrangente e bem ordenado. E isso vale, por certo, para os alunos nas aulas de filosofia. Mas, isso não basta. É necessário, mas não é suficiente.

Essa aquisição de habilidades cognitivas e lógico-argumentativas deve ser buscada no âmbito do processo educativo como um todo; inclusive no âmbito das aulas de filosofia.

A conclusão da autora, ao final destas considerações sobre as possibilidades e necessidade do ensino de filosofia no que ela denominou de escola de massa é a seguinte: "Enfim, se as dificuldades e os limites são grandes, não se deve deixar de levar em conta a possibilidade de algum avanço" (RODRIGO, 2009, p. 24). É com esta convicção e na busca das possibilidades desse "algum avanço" que ela propõe o que vem a seguir no livro. Convicção esta, partilhada, não de maneira tão explícita, por Cerletti.

A primeira proposta diz respeito a dois objetivos que devem ser centrais no ensino de filosofia sob pena de, se não alcançados, ao menos em parte, ter-se um ensino de filosofia não filosófico: buscar o acesso do aluno a conteúdos filosóficos e a procedimentos metodológicos concernentes à aquisição desses conteúdos. Quanto ao conteúdo ela propõe que se confira centralidade ao texto filosófico; quanto aos procedimentos metodológicos diz que ele deve "comportar a aquisição de competências lógico-discursivas que sejam específicas e inerentes à natureza do saber filosófico, tais como problematizar, conceituar, argumentar" (RODRIGO, 2009, p. 27). Alerta ainda para o fato de que não se deve pensar em separação de conteúdo e procedimentos: ambos devem estar juntos no trabalho filosófico de sala da aula.

Lembra a autora que não existe fórmula que garanta esse ensino, desta maneira, em qualquer circunstância e para qualquer pessoa. Daí ser necessário que o professor pense o contexto de sua escola e de seus alunos e também suas próprias escolhas filosóficas. De qualquer maneira, ela defende que há necessidade de uma didática própria ou específica para o ensino de filosofia que não se reduza a um "conjunto de técnicas ou procedimentos operatórios" (idem, p. 32). E acrescenta, neste caso concordando

com o que afirma Cerletti relativamente à necessidade de o ensino de filosofia ser um ensino filosófico:

> A determinação das mediações didáticas subordina-se a uma concepção do que seja a filosofia e o seu ensino, como também aos fundamentos ético-políticos e epistemológicos que embasam este último. Em termos sintéticos, uma didática da filosofia deve ser, antes de tudo, filosófica. (RODRIGO, 2009, p. 33).

No Capítulo Primeiro, ao apontar algumas conclusões de Cerletti foi dito que, para ele, não se pode encaminhar o ensino de filosofia sem se deixar claro, para o professor, o que para ele é a filosofia. Exige-se um envolvimento com esta questão, a definição da filosofia, para se poder definir ou "resolver" os caminhos do ensinar filosofia ou do ensinar a filosofar, foi dito ali.

Uma observação que cabe aqui é relativa à centralidade dos textos dos filósofos nas aulas de filosofia. Rodrigo aposta nesta centralidade. Cerletti defende que eles estejam presentes. Talvez não com a centralidade apontada por Rodrigo, pois ele defende que a volta aos textos do passado deve ser feita com um olhar para o presente, para os problemas da realidade dos alunos de hoje e com vistas ao futuro, ou seja, na busca de novos caminhos do viver. Ele diz do refazer filosófico partindo, é claro, do já feito. Nas suas palavras já citadas anteriormente:

> Nesse refazer, o filósofo estende-se em direção ao passado. Mas, ao mesmo tempo, projeta-se em direção ao futuro, porque desdobra um olhar próprio que inventa novos questionamentos. (...) O professor-filósofo e seus alunos-filósofos-poteniciais conforma um espaço comum de recriação no qual as perguntas se convertem em problemas que olham em duas direções: para a singularidade de cada um no perguntar-se (e a busca pessoal de respostas) e para a universalidade do perguntar filosófico (e as respostas que os filósofos se deram ao longo do tempo). Em um curso *filosófico* essas duas direções confluem e se alimentam mutuamente. (CERLETTI, 2009, p. 32, Itálico do autor.).

Conforme já apontado, Cerletti denomina a este movimento de repetição criativa da produção filosófica do passado que é e deve ser trazida para a sala de aula de hoje. As considerações de Cerletti a respeito desta ideia de repetição criativa parecem-nos uma contribuição inovadora que não é contemplada, desta forma e nem com esta ênfase, no livro de Rodrigo.

A partir das considerações até aqui apontadas, Rodrigo, no Capítulo Segundo do seu livro, apresenta indicações mais específicas para o ensino de filosofia. Trata do como e do que ensinar.

Antes de qualquer indicação, a autora levanta a questão da motivação dos alunos para o aprendizado da filosofia. Diz o que já é sabido: não há um interesse nato por este campo do saber. Não há como partir da convicção de que é natural nos alunos o interesse pela filosofia. Mas, é possível pensar-se na possibilidade de despertar este interesse. A autora indica o caminho da sensibilização, visto que há algo objetivamente nos conteúdos da filosofia que podem interessar aos alunos e há, por outro lado, algo em sua subjetividade que pode despertar este interesse. Pois, somente haverá interesse se o conhecimento for significativo para quem aprende, tanto subjetivamente como objetivamente. Um dos elementos do ponto de vista subjetivo ocorre quando o aluno relaciona esse saber com outro saber que já possui, fazendo com que haja reconhecimento. Assim, o novo deve estar aliado com aquilo que já é sabido. Outro elemento diz respeito à relação do saber filosófico com as referências culturais trazidas pelos alunos para a escola. Elas nunca devem ser desconhecidas e nem deixadas de serem levadas em conta. A sensibilização se torna importante. Embora seja tarefa difícil, não pode ser vista como impossível. É necessário buscar um canal para introduzir os alunos não-iniciados ao saber filosófico. Esse canal se abre se o ensino de filosofia partir dos interesses deles. Nas palavras de Rodrigo:

> Sendo assim, para que o saber filosófico se torne pessoalmente significativo, motive e desperte interesse, é preciso conceber estratégias didáticas capazes de estabelecer alguma forma de relação entre esse saber e as referências culturais e experiências de que os estudantes já são portadores ao ingressar na escola. (RODRIGO, 2009, p. 38).

Cerletti fez considerações a este respeito. Para ele, como já afirmado, o voltar o olhar para as condições do presente dos alunos é algo fundamental para que seja estabelecido um vínculo capaz de provocar o filosofar nas aulas. A inquietação em relação ao presente não poderá jamais ser negligenciada. Ela é, segundo Cerletti, uma "chave para que os estudantes possam compreender o que subjaz ao fato de que lhes sejam requeridas certas coisas e não outras" (CERLETTI, 2009, p. 50). Provocar os estudantes para que digam algo a respeito daquilo que mais lhes chama a atenção, ajudá-los na identificação de aspectos importantes aí presentes, convidá-los a aprofundar análises a respeito desses aspectos, tudo isso pode ser um bom começo para se chegar a problemas fundamentais que estão a exigir respostas muito bem pensadas por todos. Este é sempre um caminho promissor para o envolvimento de grupos de estudantes interessados no filosofar sobre seu tempo.

Como se vê, há semelhança no que é dito por ambos os autores, mas há enfoques diversos e ênfases diferentes na maneira de dizer.

A partir destas considerações, Rodrigo coloca o problema relativo aos conteúdos programáticos em aulas de filosofia no Ensino Médio. Aponta para certa tradição que trabalha como conteúdos da história da filosofia de uma maneira descritiva, apresentando aos alunos as produções dos filósofos ao longo do tempo sem nenhuma preocupação nem em indicar de que problemas essas produções partiam e, menos ainda, de colocar as posições aí presentes em questionamento. Apontando ter sido esta uma maneira de ver, presente nos manuais tradicionais de ensino de filosofia, afirma que ali

> ...o saber filosófico é reduzido a uma esquematização simplificada dos produtos do pensamento, sem que o próprio pensamento seja recuperado do ponto de vista do movimento que o engendra, isto é, por meio do processo de raciocínio e da argumentação que sustentam suas conclusões. As conclusões são listadas e apresentadas despidas do movimento de pensamento que permitiria ao estudante compreender como o filósofo chegou até elas, o que não deixa de ser um contrassenso do ponto de vista da natureza do saber filosófico. (RODRIGO, 2009, p. 43).

Isso, segundo a autora, levou a um estudo da "história externa" da filosofia, conforme expressão que ela toma de empréstimo a Émile Bréhier (Idem, p. 46).

No caso de se optar pelo foco na história da filosofia como conteúdo a ser privilegiado Rodrigo propõe um ensino de filosofia que favoreça o filosofar dos alunos ao mesmo tempo em que tomem conhecimento das produções dos filósofos, mas de maneira tal que possam identificar os problemas de que partem, as soluções que oferecem e sejam convidados a fazerem esta leitura a partir de problemas de sua realidade atual. Neste sentido diz ela:

> A história da filosofia deve, portanto, ser apresentada aos estudantes como algo vivo, cujas elaborações passadas não perdem atualidade, na medida em que oferecem categorias e referenciais teóricos capazes de continuar nutrindo nossas reflexões no presente. Ela deve apresentar-se, enfim, como uma reflexão no presente. (RODRIGO, 2009, p. 50).

Cerletti, apesar de apontar como fundamental o ensinar a filosofar, ou mais propriamente, o provocar o filosofar nas aulas de filosofia, diferentemente de Rodrigo que faz ressalvas ao somente buscar o aprendizado do filosofar, não deixa de apontar a necessidade do acesso às produções filosóficas historicamente elaboradas. Há, talvez, uma diferença entre os dois: para Rodrigo não pode haver aprendizado do filosofar sem que haja, ao mesmo

tempo, o aprendizado da filosofia ou dos conteúdos já elaborados na tradição filosófica. Para Cerletti, não se trata apenas de aprender os conteúdos filosóficos já produzidos historicamente e sim de recriá-los em função dos problemas suscitados pela realidade atual. Isso, na verdade, implica conhecê-los, ter acesso a eles. Ele utiliza a expressão "repetição criativa" dos conteúdos da filosofia já produzidos, conforme foi apontado no Capítulo Primeiro. Ali foi dito que, se os textos filosóficos não são o centro do ensino de filosofia, tampouco significa que eles sejam dispensáveis. Pois, a aula de filosofia pode, neste caso, ser uma busca de saber servir-se das contribuições acumuladas culturalmente, recriando-as em função de novas necessidades que se apresentam no presente no qual os novos filósofos se encontram. Os novos filósofos, para Cerletti, incluem os alunos interessados no movimento do filosofar que o professor busca provocar na sala da aula. Também foi dito no Capítulo Primeiro que o ensino de filosofia somente será filosófico se os problemas tradicionais forem retomados na sala de aula com as novas feições que eles adquirem em cada época histórica. Filosofa-se a partir desses problemas, e não somente repetindo-os. Ou como diz Cerletti, "o filosofar – ou seja, a filosofia em ato – vai além desse plano da simples repetição" (CERLETTI, 2009, p. 34). A repetição deve ser encorajada não pela simples repetição, mas com vistas a oferecer e lançar luzes no presente e nas feições dos problemas que agora se colocam: a repetição deve ser criativa.

Talvez a diferença entre Cerletti e Rodrigo, nesta questão, seja mais de ênfase em relação ou ao "filosofar" ou "aos conteúdos", entendidos estes como sendo a produção histórica realizada pelos filósofos. Isso pode ficar mais claro nas seguintes palavras de Rodrigo:

> Em lugar de apresentar a filosofia como um catálogo de soluções típicas, é preciso começar compreendendo o ato que instaura a necessidade de buscar respostas, ou seja, assumir uma postura

> indagadora sobre o sentido do real. A partir do levantamento dessas questões é que se pode e deve recorrer à história da filosofia que, então, deixa de ser um fim em si mesma, como na perspectiva tradicional, inserindo-se na dinâmica da reflexão filosófica sobre os problemas que se colocam para o homem atual. (RODRIGO, 2009, p. 51).

Estas colocações conduzem Rodrigo a colocar o problema relativo ao lugar da história da filosofia na organização do ensino de filosofia: centro ou referencial, pergunta ela, fazendo eco à colocação desta pergunta por vários outros autores.[10] Ela opta pelo caminho da história da filosofia como referencial e não como centro no ensino da filosofia no Ensino Médio, coerente com o que foi posto acima. Cerletti não trata especificamente desta questão em seu livro. Mas, pelo contexto de toda a sua abordagem, ele concordaria com Rodrigo.

Além desta preocupação legítima com os conteúdos, a autora apresenta considerações a respeito do que ela denomina de aspectos formais da aprendizagem filosófica. Pelo que se pode depreender do texto, são aqueles aspectos formais do ensino de filosofia os que não dizem respeito aos conteúdos e sim à forma de conduzir este ensino e, talvez, mais que isso, aos modos ou maneiras de pensar os conteúdos ou aos modos e maneiras de agir mentalmente com eles. Talvez os modos ou maneiras de operá-los mentalmente. Trata-se, diz ela, "de definir formas de ensino de filosofia vinculadas à própria natureza do saber filosófico, de modo que contribua não apenas para a aquisição de uma cultura geral, mas para a formação de uma cultura especificamente filosófica" (Idem, p. 55). Ela aponta "três aspectos formais, ou processos de pensamento, como definidores da prática do ensino de filosofia: problematizar, conceituar e argumentar" (Idem, p. 55). São três ações a serem levadas a cabo nas aulas e, portanto, devem fazer

[10] Dentre estes autores cita-se Franklin Leopoldo e Silva que publicou um texto tornado clássico, com o título: História da filosofia: centro ou referencial? In: NIELSEN NETO, Henrique (org.). O ensino de filosofia no 2º grau. São Paulo: Sofia Seaf, 1986.

parte da didática deste ensino, e que, ao mesmo tempo, devem ser praticadas pelos alunos de modo que eles as tenham como procedimentos inerentes do seu filosofar. Deve-se, ao trabalhar os conteúdos de filosofia, trabalhar também a problematização, a conceituação e a argumentação com, sobre e partir dos conteúdos.

> Um ensino de filosofia que privilegie esses três aspectos pode garantir uma didática especificamente filosófica, além de criar a possibilidade de trabalhar, juntamente com os conteúdos filosóficos, aquelas competências que o aluno do ensino médio ainda não possui. (RODRIGO, 2009, p. 56).

Conforme apontado, Cerletti concordaria com a afirmação de que o essencial do ensino de filosofia é a problematização unida à busca de respostas. Concordaria ainda com a utilização do conhecimento filosófico já produzido historicamente, acrescentando que estes conteúdos devam ser ressignificados, bem como os problemas que os geraram.

É no Capítulo Sétimo do seu livro, porém, que ele aborda questões relativas a uma didática possível no ensino de filosofia. Indica, aí, mais incisivamente, o estímulo constante à perguntação, assim como Rodrigo. Mas Cerletti nunca o separa da intenção de buscar respostas às perguntas postas. Rodrigo não menciona isso. Cerletti reforça como essenciais os dois momentos: o perguntar e o buscar respostas. E reforça, também, a importância de não fazer isso de forma desvinculada dos conteúdos filosóficos (Rodrigo, nesse ponto, defende o mesmo que Cerletti). Apenas ressalta que os conteúdos não são fins em si mesmos: “os textos filosóficos serão uma ferramenta central para o filosofar, mas não um fim em si mesmo. Compreender um texto é um passo no caminho da filosofia, e não o último” (CERLETTI, 2009, p. 81), conforme já apontado no capítulo anterior.

A tarefa do professor de filosofia não é uma tarefa fácil, dirão ambos os autores. Cerletti enfatiza melhor isso ao dizer:

> Os professores de filosofia ocupam o difícil lugar da transmissão, da provocação e do convite. Transmitem saberes, mas provocando o pensamento e convidando a pensar. Difundem certos conhecimentos, mas promovem sua apropriação pessoal. Tentam mostrar, em definitivo, que sobre toda repetição é imprescindível que o filósofo sobrevoe o terreno dos saberes aceitos, fixando o olhar agudo em cada um deles, para interrogá-los e interrogar-se. Nisso radica sua *atitude*. (CERLETTI, 2009, p. 39, grifo do autor).

Cerletti, de forma indireta, contempla os dois outros aspectos mencionados por Rodrigo: o da conceituação e o da argumentação.

Rodrigo apresenta algumas páginas nas quais explicita cada um dos três momentos que, segundo ela, podem garantir uma didática especificamente filosófica, a saber: problematizar, conceituar e argumentar.

Com relação ao problematizar, diz ela ser esta uma atitude "considerada como um dos indicadores de uma postura filosófica diante do real" (RODRIGO, 2009, p. 56), assim como para Cerletti que enfatiza sobremaneira o perguntar como uma das características fundamentais do filosofar.

Normalmente, a maioria dos alunos chega à escola com uma postura contrária à indagadora. Trazem certezas fracamente fundamentadas, mas que já estão cristalizadas. Assim, o aluno precisa ser iniciado no campo filosófico com o convite à problematização de sua experiência e de suas crenças.

Um caminho é apresentar aos alunos determinados temas e questões filosóficas presentes nos textos dos filósofos que têm relação direta com questões que eles próprios se colocam em suas experiências de vida. Daí deve ocorrer o salto para o acesso tanto aos conteúdos filosóficos propriamente ditos, como às atitudes de problematização, conceituação e argumentação. Este tipo de problematização inicial é um ponto de partida e não o ponto de

chegada de uma aula realmente filosófica, alerta Rodrigo (vide página 58).

Com relação ao conceituar a autora parte da afirmação de que não há filosofia sem conceito (vide página 59). Faz uma exposição a respeito do que considera ser um conceito: "o conceito é um objeto de pensamento, uma representação mental que se caracteriza por ser abstrata e universal" (RODRIGO, 2009, p. 59). Esta característica do conceito de dizer da experiência concreta de modo abstrato e universal (idem, p. 59) leva a autora a indicar dificuldades presentes nos alunos que não são convidados nem aos processos de abstração e menos ainda ao pensamento abstrato ou conceitual que é o pensamento por excelência da filosofia. Estas dificuldades, contudo, devem ser superadas progressivamente com convites tanto à realização de processos de abstração, quanto à realização do pensamento abstrato ou conceitual. "A capacidade de abstrair deve ser desenvolvida gradualmente, sendo necessário recorrer a mediações ou a algumas pontes cognitivas que facilitem a passagem do concreto ao abstrato". (RODRIGO, 2009, p. 61). Ela indica alguns procedimentos que podem favorecer o alcance deste resultado apontando aí para o papel importante do professor neste particular.

Trata-se, por certo, de um grande desafio a respeito do qual Cerletti nada ou quase nada diz em seu livro. Apenas em um momento do livro este autor menciona a conceituação como uma característica do filosofar quando afirma: "a tarefa da filosofia será levar ao conceito o que esse mundo apresenta" (CERLETTI, 2009, p. 25). Mas, não enfatiza a importância de trabalhar o desenvolvimento do pensamento conceitual como o faz Rodrigo.

No tocante ao argumentar, "outro aspecto essencial à natureza da atividade filosófica" (RODRIGO, 2009, p. 63) a autora apresenta importantes considerações, alertando para o seguinte em relação ao ensino de filosofia:

> Assim, o traço distintivo do discurso filosófico reside no fato de que nele as afirmações e teses são necessariamente acompanhadas de suas respectivas justificações. Por isso mesmo, o ensino de filosofia não pode restringir-se à mera apreensão do enunciado das teses, exigindo a compreensão dos argumentos por meio dos quais elas se estabelecem e se sustentam. (RODRIGO, 2009, p. 64).

Isso indica exigências didáticas específicas a serem levadas em consideração na condução das aulas de filosofia. "Trata-se, então, de criar condições para que o aluno desenvolva sua capacidade de argumentação com base em atividades e exercícios voltados para esse objetivo" (idem, p. 65). Isso, obviamente, não pode ser uma finalidade por si mesma do ensino de filosofia, mas deve ser um objetivo a ser buscado juntamente e partir do trabalho com o conteúdo filosófico, como apontado pela autora em outras partes do livro.

Cerletti também não se detém neste aspecto da didática da filosofia, mas não deixa de mencionar esta questão da argumentação como algo que ele denomina de "medula técnica de todo pensar" (CERLETTI, 2009, p. 45), inclusive do pensar filosófico. Ele diz isso ao questionar a ideia de que uma das utilidades do ensino da filosofia seria a de desenvolver o "manejo por excelência de certas habilidades metodológicas ou argumentativas" (idem, p. 45). Ele não nega a importância do desenvolvimento dessas habilidades, inclusive as argumentativas, mas deixa claro que elas servem ao filosofar, mas não o caracterizam especificamente: "O que faz o filósofo é, em um sentido mais preciso, dispor daquelas habilidades para percorrer o caminho que vai do perguntar filosófico para as respostas que se proponham" (idem, p. 45). Mesmo assim pensando, Cerletti não deixa de afirmar um aspecto formador da filosofia no tocante à argumentação, a par de outros: "A filosofia é fundamental para formar sujeitos críticos capazes de questionar a validade de uma

argumentação, a legitimidade de um fato ou a aparente inquestionabilidade do que é dado" (idem, p. 74-75).

No Capítulo Terceiro do livro, Rodrigo trata de aspectos didático-pedagógicos da docência filosófica. Inicia o capítulo com o tema da formação do docente e suas considerações são muito parecidas com as que Cerletti apresenta no Capítulo Quinto do seu livro. Em seguida, Rodrigo aborda a utilização de alguns procedimentos didáticos no ensino de filosofia, dentre eles a aula expositiva, a leitura de textos filosóficos, os exercícios, ou seja, a utilização de atividades a serem realizadas pelos alunos nas aulas, tais como os exercícios orais (diálogos, debates, discussão e outros), os exercícios escritos ou produção de textos escritos, como resumos e dissertações. Por fim, apresenta considerações sobre a avaliação.

Cerletti não aborda estes aspectos em seu livro, até porque não se trata de um livro de metodologia do ensino de filosofia. Menciona rapidamente algo a respeito da avaliação apontando certa dificuldade para que a mesma ocorra tendo em vista seus posicionamentos sobre o que seria desejável que ocorresse nas aulas de filosofia.

A segunda parte do livro de Rodrigo indica, como ela diz, práticas relacionadas ao planejamento de aulas de filosofia, bem como à organização de conteúdos para estas aulas. Para efeito dos objetivos deste livro e tendo em vista que a obra de Cerletti não se pretende uma metodologia do ensino de filosofia, julgamos dispensável proceder a uma análise desta parte. Contudo, isso não significa que essa análise não deva ser realizada em outro momento que julgarmos ser mais oportuno.

CAPÍTULO III

A proposta metodológica para o ensino de filosofia presente na obra de Sílvio Gallo

Neste capítulo, serão mostradas algumas ideias de Sílvio Gallo[11] presentes no livro *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*, e, ao mesmo tempo serão apresentadas considerações relativas a aproximações ou distanciamentos entre suas ideias e as de Cerletti.

O problema do ensino de filosofia surge para Gallo, conforme diz na Apresentação do livro, quando adentrou na educação institucionalizada com a finalidade de ensinar filosofia aos jovens do ensino médio. Para sua grande desilusão, mas que foi de extrema importância para a construção do problema indicado, Gallo percebeu que não estava preparado para ensinar filosofia. Devido a isso, nas palavras do autor, "o problema do ensino de filosofia começou a constituir, para mim, um problema filosófico" (GALLO, 2012, p. 11). Por esse motivo, ao iniciar a carreira docente em nível superior, buscou não repetir os equívocos que, a seu ver, pairavam na sua graduação e nas demais. O primeiro ponto que deve ser levado em consideração foi que Gallo, assim como Cerletti, enxergava o ensino de filosofia como problema filosófico. Isso quer dizer que havia uma preocupação intrínseca com a forma de se ensinar filosofia, sem cair no mito de que era possível uma didática geral a ser "aplicada" neste ensino. Além disso, assim como para Cerletti, Gallo aponta para a necessidade, por parte do

[11] Sílvio Gallo é professor, pesquisador e filósofo brasileiro. Possui publicações importantes, principalmente no que tange ao ensino de filosofia e ao anarquismo. Atualmente, Sílvio Gallo é professor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É importante esclarecer que Gallo é leitor de Cerletti e o usou como uma das referências em seu livro.

professor de filosofia, de uma definição de filosofia. A respeito disso, Gallo defende que:

> Sabemos que há diversas filosofias. A primeira tarefa do futuro professor é saber localizar-se nessa multiplicidade e escolher sua perspectiva. Quando ensinamos filosofia, nós o fazemos desde uma determinada perspectiva. O risco é ensinar a perspectiva como se fosse a melhor das filosofias. A melhor maneira de escapar dessa armadilha, parece-me, é ter clareza em relação a que perspectiva de filosofia adotamos e deixar claro para nossos alunos que ensinamos a partir dessa perspectiva, sem com isso querermos esgotar o campo filosófico. (Idem, p. 126).

Ambos defendem a ideia segundo a qual o professor precisa, antes de começar a ensinar filosofia, ter para si uma definição, a mais clara possível, acerca do que é a filosofia, mas sem jamais ignorar as outras concepções. Isso irá determinar o tipo de ensino que irá levar a efeito. Posto isso, ele precisa mostrar aos seus alunos que a postura que assumiu é uma das várias possíveis, não sendo absoluta.

A partir desta convicção, o autor, no Prólogo do livro, já indica sua concepção de filosofia como atividade ou ato de criação de conceito. Decorrente dela, propõe os caminhos ou uma "didática específica" para o ensino de filosofia. Diz ele: "O ponto de vista que desenvolverei aqui está amparado na perspectiva de que a especificidade da filosofia – e, portanto, de seu ensino – está no ato de criação de conceitos" (GALLO, 2012, p. 20).

Aqui está implícita a convicção de que o ensino de filosofia é já um problema filosófico que deve ser levado em conta nas orientações didáticas a eles pertinentes. Isso fica mais claro, ainda, no que ele diz a seguir, comentando sua ideia de filosofia como ato de criação de conceitos e sua relação com o ensino de filosofia:

> É esse ato que faz da filosofia propriamente filosofia. Assim sendo, se desejamos um ensino de filosofia "filosófico", precisamos desenvolvê-lo mediante o trato com os conceitos.

> Desse modo, minha proposta é a de que se organize a aula de filosofia como uma espécie de "oficina de conceitos", na qual professor e estudantes manejem os conceitos criados na história da filosofia como ferramentas a serviço da resolução de problemas e, com base em problemas específicos, busquem também criar conceitos filosóficos. (Idem, 2012, p. 20).

Coerente com suas ideias ao defender a necessidade de se definir o que é a filosofia, Gallo tomou para si a definição elaborada por Gilles Deleuze e Félix Guattari em *O que é a filosofia?* (1992). Especialmente o que dizem estes autores à página 15 da referida obra. Ali é dito que "Pode-se considerar como definitiva (...) a definição de filosofia: conhecimento por puros conceitos" (DELEUZE; GUATTARI, 1992 p. 15). Ou, explicitando um pouco mais, como dizem Deleuze e Guattari: "filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos" (Idem, p. 10).

A partir desta sua concordância com as falas dos autores mencionados, Gallo propõe que as aulas de filosofia se deem em um ambiente dedicado não apenas a apresentar os conceitos, e sim dedicado a mediar a produção de conceitos por parte do grupo de alunos juntamente com o professor. Em isso ocorrendo, as aulas de filosofia tornam-se uma oficina de conceitos. E não aulas nas quais os conceitos já produzidos historicamente pelos denominados grandes filósofos seriam apenas apresentados aos alunos sem o convite, ao menos, para que eles os ressignifiquem em função dos problemas que a sua realidade lhes apresenta.

Em sua crítica a aulas nas quais os conceitos filosóficos produzidos pelos filósofos ao longo da história do pensamento humano são apenas apresentados ele diz o que não deve ser uma sala de aula de filosofia e, ao mesmo tempo, o que julga que ela deveria ser. Esta sala de aula,

> Não é uma sala de museu, conforme já disse antes, na qual se contemplam conceitos criados há muito tempo e que são vistos como meras curiosidades, mas como um local de trabalho onde

> os conceitos sejam ferramentas manipuláveis, como um laboratório onde se façam experiências e experimentações com conceitos. Dessa forma, teremos na sala de aula a filosofia como uma atividade, como um processo, e não como um produto. Conceitos a serem criados, recriados, retomados, renovados, em lugar de conceitos *sempre-já* presentes a serem decorados para a próxima prova (GALLO, 2012, p. 57. Itálico do autor.).

Gallo defende aulas de filosofia como oficinas de conceitos. Mas essa oficina não pode apresentar conceitos já fechados, como se fossem absolutos. Tais conceitos devem ser criados e recriados. Certamente Cerletti concordaria com ele, pois afirma que "o filosofar – ou seja, a filosofia em ato – vai além desse plano da simples repetição. Um ensino de filosofia é filosófico na medida em que aqueles saberes são revisados no contexto de uma aula. Isto é, quando se filosofa a partir deles ou com eles e não quando somente se os repete" (CERLETTI, 2009, p. 34).

Gallo, no entanto, vai além de Cerletti e apresenta mais demoradamente ideias a respeito do que seria o conceito. Embora Cerletti identifique a filosofia com uma atitude filosófica – de sentir um problema objetivo, buscar possíveis respostas a este problema na filosofia historicamente construída a fim de responder subjetivamente ao problema posto – e defenda que a filosofia trabalha com conceitos, ele não desenvolve (pelo menos explicitamente) uma definição do que seria um conceito. Gallo realiza essa tarefa em dois momentos. Primeiro ele indica a gênese ou origem da criação do conceito: "o conceito é sempre criado a partir de um problema ou de um conjunto de problemas" (GALLO, 2012, p. 55). Em seguida ele diz:

> Para dizer brevemente, o conceito é, pois, uma forma racional de equacionar um problema ou problemas, exprimindo uma visão coerente do vivido. Não é abstrato nem transcendente, mas imanente, uma vez que se baseia necessariamente em problemas experimentados. O conceito nunca é dado de antemão, mas é sempre criado. Sua etimologia está na própria noção de

> concepção: dar vida, trazer à luz. Concebemos (fazemos) conceitos como concebemos (fazemos) filhos... (idem, p. 55).

Esta ideia de concepção indica atividade construtiva por parte do sujeito filosofante: construção que opera concebendo, ou seja, conceituando. E opera, também com os conceitos, seja aqueles produzidos no exercício de cada filosofar, seja na retomada de conceitos já produzidos (concebidos), re-produzindo-os ou re-concebendo-os. O conceito concebido expressa o mundo vivido por quem o concebe. Mundo vivido no qual o filósofo que concebe, que conceitua, está envolvido problematicamente, acontecendo, como sugerem Deleuze e Guattari.

> Tomando-se, pois, como premissa que o conceito é fruto da filosofia, Deleuze e Guattari vão apresentá-lo como uma forma de exprimir o mundo, o *acontecimento*. O próprio conceito se faz acontecimento, ao dar destaque, relevância para um determinado aspecto do real. O conceito aparece então como uma forma própria da filosofia de construir compreensões para o real (...). Os conceitos são criados a partir de problemas, colocados sobre um *plano de imanência*. Esse plano é o próprio solo dos conceitos e, portanto, da filosofia e é traçado pelo filósofo tendo como elementos o tempo e o lugar em que vive, suas leituras, suas afinidades e suas desavenças. É nesse plano que surgem os problemas, e são os problemas que movem a produção conceitual. (GALLO, 2012, p. 63).

Há diversas coincidências, aqui, entre Gallo e Cerletti especialmente na ideia de que o solo do filosofar, no ensino de filosofia, deve ser o dos problemas postos pelos alunos, ou seja, os problemas do tempo e do lugar em que vivem ou os problemas suscitados pelas suas leituras, pelas suas afinidades e desavenças.

Ao propor indicações para o ensino de filosofia, ou como diz Gallo, ao propor pistas (termo que prefere ao invés de método), primeiro ele, no Capítulo Terceiro do livro, retoma críticas às maneiras tradicionais presentes neste ensino que ele denomina de

"escolástica" (idem, p. 69) servindo-se de ideias de Jacques Rancière que, por sua vez, "denominou tal ensino de "explicador", na medida em que se centra no processo de um mestre que explica ao discípulo uma verdade" (idem, p. 69). Em contraponto a esta tradição, Gallo propõe um ensino de filosofia como sendo o de uma disciplina escolar em que a lógica da explicação possa ser colocada em questão. Esta possibilidade deriva da própria natureza da filosofia: "a filosofia, esse conhecimento aberto por excelência, que aposta mais no *problema* do que na *solução*" (idem, p. 70). Pois, o "problema é o *motor* da experiência filosófica do pensamento" (idem, p. 70).

Aqui há uma grande afinidade entre o pensamento de Cerletti e o de Gallo: ambos colocam a ideia de problema como o motor, o desencadeador do filosofar e, portanto, do filosofar em salas de aula de filosofia.

Com relação a esta centralidade do problema no filosofar e, por consequência em aulas de filosofia nas quais se pretende que professor e alunos filosofem a partir de problemas, cabem mais algumas considerações a partir de ideias contidas no referido Capítulo Terceiro do livro de Gallo.

A filosofia, na educação institucionalizada, convive com muitas outras matérias. Todas essas matérias são obrigatórias a todos os alunos, que devem obter nota mínima para aprovação nelas. No ensino da gramática, por exemplo, pouco se fala na construção da língua falada e escrita. Em Física, as fórmulas recebem atenção especial em detrimento do problema que engendrou a necessidade da existência dessas fórmulas. E em filosofia? Gallo afirma que a filosofia é diferente das demais disciplinas escolares, pois esta é aberta e dá mais importância ao problema e sua construção do que à sua solução. Se o objetivo fosse somente pensar nas soluções dadas pelos filósofos para os problemas, este ensino não seria filosófico. Seria pedagogizado (utilizando uma expressão de Rancière mencionada à página 70 do livro de Gallo), pois se resumiria na explicação e na apreensão de

vários termos que seriam cobrados em avaliações. É difícil, aqui, não fazer analogia com o que dizia Nietzsche.

> E agora, que se imagine uma mente juvenil, sem muita experiência de vida, em que são encerrados confusamente cinquenta sistemas – que desordem, que barbárie, que escárnio quando se trata da educação para a filosofia! De fato, todos concordam em dizer que não se é preparado para a filosofia, mas somente para uma prova de filosofia, cujo resultado, já se sabe, é normalmente que aquele que sai desta prova – eis que é mesmo uma provação – confessa para si com um profundo suspiro de alívio: "Graças a Deus, não sou um filósofo, mas um cristão e um cidadão do meu país!" (NIETZSCHE, 2003, p. 213).

Assim, não cabe ao professor de filosofia preparar seus alunos para lembrar-se de conceitos na prova. Ou, não apenas isso, se é que deve! Deve ajudar, isso sim, seus alunos a conceituar. Deve favorecer ou buscar criar condições para que os alunos sintam seus próprios problemas, para que, aí sim, possam conceituar. Somente o problema pode mover o pensamento. Por isso ele deve ser sentido. Tal problema nunca surge de forma racional. Ele não é natural, e sim tem seu sentido atribuído por aquele que o sente. É uma força que move o pensamento de forma violenta, forçando o sujeito a pensar e a se mobilizar. A partir do problema que foi sentido, haveria a necessidade de inventar soluções para eles, pois estas soluções não estão dadas no mundo e tampouco prontas para serem descobertas. Assim, é importante que cada pessoa viva o seu problema, sem jamais assumir o problema do outro. A emancipação intelectual ocorre quando se experimentam os próprios problemas, pois esta experimentação é requisito para o pensamento autônomo. Assim, o pensamento engendraria o novo. O novo é o conceito que foi criado pelo pensamento. "Experimentar problemas em filosofia significa, portanto, mobilizar o pensamento para criar conceitos como enfrentamento a tais problemas" (GALLO, 2012, p. 79). Assim, nas

aulas de filosofia, o professor pode estar conduzindo-a "seja privilegiando a transmissão escolar de alguns conhecimentos tradicionais da filosofia, seja potencializando a novidade que implica o pensamento filosófico em ato" (CERLETTI, 2009, p. 91). Os autores enxergam a segunda opção como a ideal, pois nela são criados os conceitos.

Dessa forma, por defender a necessidade da criação de conceitos por parte dos alunos, Gallo formula sua proposta de ensino de filosofia baseada na pedagogia do conceito. Esta pedagogia pode caminhar em duas direções: do problema para o conceito, ou de conceitos retomados para os problemas que os suscitaram. O primeiro caminho é o que foi apresentado acima e que é aquele, inclusive, privilegiado por Cerletti. O problema é a própria condição de existência do conceito e, como dito anteriormente, do próprio filosofar. Parte-se, aqui, do problema para o conceito. O segundo caminho, partindo de conceitos já produzidos pelos filósofos mostra que um problema antigo, se colocado em novo contexto, é um novo problema. Em sendo novo, passa a necessitar de novos conceitos. Tal caminho não se configura como mera repetição de conceitos que já foram elaborados no passado. Funcionaria da seguinte maneira, de acordo com suas palavras:

> Tomando um dado conceito, é necessário perguntar que gênero de solução é ele, a que tipo de problema ou conjunto de problemas ele responde. O problema que, como vimos, é sensível, pré-racional, só pode ser compreendido, isto é, equacionado racionalmente, de forma regressiva, partindo de sua solução, que é o conceito. Assim, diríamos que no estudo da filosofia não se trataria de compreender o conceito pelo problema que o suscita, mas, ao contrário, compreender o problema com base no conhecimento do conceito que foi produzido a partir dele. (GALLO, 2012, p. 80).

Há aqui, uma diferença entre Gallo e Cerletti. Ao menos nada consta no livro deste último relacionado a este percurso indicado por Gallo. Para Cerletti, o problema sempre será o ponto de partida. Nesse sentido, esta ideia pode ser vista como inovadora em relação às ideias de Cerletti, pois permite o trato com conceitos, mas invertendo a ordem que já havia sido mostrada. Assim, há outra possibilidade de ensinar filosofia sem cair na pedagogização, criticada amplamente por Gallo e Cerletti. Garante, de alguma forma, aquilo que foi apontado pelos dois autores como necessário ao ensino de filosofia: a experimentação do problema e a criação do conceito. Cerletti, na verdade, indica a experimentação do problema e a busca da solução que deve culminar na conceituação. Esse conceito, aliás, mesmo que seja importante ou consagrado, só é significativo se nascer da vivência do problema. E esse conceito não encerra o problema, pois o problema é sempre atualizado de acordo com aquilo que é sentido objetivamente. O conceito, dessa forma, engendra novas interrogações e problemas. Regredir na filosofia, a partir dos conceitos, faz compreender os problemas que os engendraram. Há, dessa forma, a criação de um pensamento próprio, partindo da experiência do problema desencadeada a partir da busca da origem problemática de conceitos.

A definição do que entende por filosofia e de como entende que deva ser seu ensino, possibilitou a Gallo formular sua própria metodologia para ensinar filosofia. Ele faz isso no quarto capítulo cujo título é: *Ensino de filosofia e criação de conceitos: possibilidades didáticas*.

Parte da premissa de que o ensino de filosofia não pode ser resolvido somente com a escolha de um método que garante a aprendizagem de tudo a todos. Isso foi apresentado anteriormente. Além disso, como já visto no Capítulo Terceiro do seu livro, ele critica o professor que tudo explica, pois este não permite que os alunos sintam o problema e tampouco que criem conceitos. Assim, formula mais uma máxima que deve ser levada em conta no que tange a indicações para o ensino de filosofia:

> A emancipação intelectual, de fato, só pode acontecer quando se toma por premissa outro princípio: a igualdade de inteligências. Uma relação de igualdade entre quem ensina e quem aprende, na qual não há submissão ou assimetria. Uma relação na qual o aprendizado é uma conquista e uma realização de uma inteligência que é capaz por si mesma, que tem no outro um parceiro, e não um guia ou uma "muleta". (GALLO, 2012, p. 87).

Ou seja, o professor é visto, nessa perspectiva, como um parceiro que irá filosofar junto com seus alunos. É o "professor ignorante" tomando de empréstimo a ideia do "mestre ignorante" de Rancière, citado anteriormente. Essas ideias podem ser encontradas em ao menos quatro passagens no livro de Cerletti:

> Sob certas condições, qualquer um poderia vir a filosofar [...]. O sujeito educativo-filosófico é, em sentido estrito, um sujeito coletivo, que envolve um pensar compartilhado (dialógico) no marco de uma aula e situa os olhares pessoais [...]. É inquietante para o próprio professor, porque o afasta do caminho já trilhado da transmissão de conhecimentos e o leva a enfrentar o desafio de pensar ele mesmo [...]. Em alguma medida, terão de ser então, ao mesmo tempo, filósofos e professores (CERLETTI, 2009, p. 28, 37, 38, 63).

Assim, o mestre ignorante é aquele que irá filosofar com os alunos, e não por eles. Não irá apresentar um conjunto de ideias fechadas, e sim permitir o livre pensamento de seus alunos. Tal empreendimento não é fácil de ser realizado, pois como é amplamente sabido, a tradição buscou elaborar métodos fechados e considerados seguros de ensino. Um método aberto é capaz de trazer o novo, fazendo com que a pretensa segurança seja perdida. Nessas aulas e com essa nova maneira de proceder, é possível fazer emergir o novo, que será sempre uma construção subjetiva. Isso é importante na medida em que somente se aprende algo quando um problema toca aquele que aprende. Assim, não é possível

aprender imitando alguém. Aprende-se em relação com o outro e com o mundo, e não com transmissão de ideias e, pior ainda, de ideias ou "respostas" descontextualizadas da realidade dos alunos. Em filosofia acontece o mesmo, pois não se aprende a filosofar imitando o professor de filosofia, ainda que ele deva ser o "companheiro" desta jornada. O professor, ou o que ele faz, isto é o ensino, é necessário para mobilizar os estudantes: "Se desejamos que os jovens estudantes brasileiros possam *aprender* filosofia de modo significativo para sua formação e para sua vida, isso precisa ser mobilizado por um ensino" (GALLO, 2012, p. 90). Daí sua proposta de "pistas metodológicas" (idem, p. 90) (que já foram citadas aqui anteriormente) e não de algum método único e fechado. "Talvez seja mais apropriado falar em pistas, coordenadas que possibilitam o início de um caminhar, mas que precisam ser revistas a todo momento, na medida mesmo em que caminhamos" (Idem, p. 90). Sua primeira pista é de que, coerente com tudo o que foi dito anteriormente, a aula de filosofia seja uma "oficina de conceitos". Isso é dito à página 91 do livro e esta ideia é desenvolvida nas páginas seguintes, até a página 94.

Gallo pensa de maneira idêntica ao modo de pensar de Cerletti quanto à não conveniência de uma didática geral ou determinada para o ensino de filosofia, conforme foi dito ao final do Capítulo Primeiro deste livro. Lá está dito que, para Cerletti, não é possível e nem adequado ter-se uma didática ou prescrições didáticas a serem seguidas pelo professor de filosofia que realmente queira que sua aula seja um exercício do filosofar que ele busca desencadear, juntamente com seus alunos. O que não impede a indicação de sugestões ou pistas para estas aulas. Também, para Cerletti, o "estar junto" com os alunos é papel necessário do professor.

Levando tais ideias em consideração, Gallo mostra qual é a finalidade ou o sentido das aulas de filosofia.

> Nessa perspectiva, a aula de filosofia ganha sentidos muito interessantes ao ser tomada como uma "oficina de conceitos". Se a metodologia de trabalho se dará utilizando as ferramentas do diálogo, do debate, da reflexão etc. é uma discussão posterior; o fundamental é que a aula garanta o contato dos jovens com o instrumental conceitual. Chegamos aqui à questão crucial: esse contato com o instrumental dos conceitos significa que cada aluno precisará, de fato, construir, criar conceitos? Ou, em outras palavras: cada aluno deverá ser um filósofo, na aula de filosofia? Em certa medida, penso que sim. [...] Não [...] no sentido estrito do termo. [...] Naqueles momentos da aula de filosofia, cada um precisa ser um pouco filósofo (GALLO, 2012, p. 92-93).

Também aqui, o que diz Gallo faz coro com algumas das ideias de Cerletti que foram mostradas no Capítulo Primeiro, como a ideia segundo a qual todos podem vir a ser filósofos de alguma maneira. Não filósofos no sentido profissional ou técnico do termo. Deverão ser filósofos na medida em que irão produzir conceitos a partir do convite de seus professores partindo sempre de problemas: seja dos identificados nas suas vivências, seja dos problemas identificados como geradores dos conceitos produzidos pelos filósofos ao longo da história da filosofia e, agora, ressignificados nas aulas de hoje. A filosofia é uma atividade criadora e os alunos não podem ser passivos frente a ela, apenas assimilando seus conteúdos. Nessas aulas, todos devem experienciar o filosofar na oficina de conceitos em que elas devem se transformar.

O papel do professor, nesse contexto, é permitir que isso aconteça, evitando a pedagogização em suas aulas, ou seja, evitando que elas se reduzam à aplicação de normas rígidas de certa didática ou formatação didática que pretensamente a tudo se aplica. Cabe-lhe captar os problemas que podem sensibilizar os alunos ou sugeri-los e utilizá-los como desencadeadores do esforço do filosofar. Dessa forma, a antiga e ultrapassada querela entre ensinar filosofia e ensinar filosofar pode ser superada.

Gallo propõe um caminho para que tudo isso possa acontecer nas aulas de filosofia explicitado em quatro passos didáticos, conforme ele diz:

> No que concerne ao trato com aulas de filosofia na educação média, penso que a pedagogia do conceito poderia estar articulada em torno de quatro momentos didáticos: uma etapa de *sensibilização;* uma etapa de *problematização;* uma etapa de *investigação;* e, finalmente, uma etapa de *conceituação* (isto é de criação ou recriação do conceito). (GALLO, 2012, p. 95).

Os quatro passos (etapas) são explicitados nas páginas 96 a 98. O que diz aí pode ser assim resumido.

Na etapa da sensibilização busca-se chamar a atenção do estudante para o problema. Os conceitos são criados para solucionar problemas e estes devem sensibilizar os estudantes para que se disponham ao esforço de busca de produção de respostas a ele através da conceituação. O problema precisa ser sentido, e não apenas indicado pelo professor. Diz aí que o professor pode ser bem-sucedido se lançar mão de músicas, filmes ou poesias, por exemplo, para colaborar com essa etapa do ensino.

Na etapa da problematização, trata-se de transformar aquilo que foi sentido, em problema. Ao transformar determinado tema em problema, pode-se sentir necessidade de buscar soluções para resolvê-lo. Este é o início da busca de produção ou criação dos conceitos como possíveis respostas aos problemas.

Na etapa da investigação são buscados elementos que auxiliam a resolução do problema. Essa investigação deve buscar respostas na história da filosofia que é rica em ideias que podem ser utilizadas na configuração da resposta buscada. Essas contribuições da história da filosofia podem e devem ser transpostas para a época atual. “Nessa etapa da investigação, revisitamos a história da filosofia. Ela não é retomada como o centro do currículo, mas como um recurso necessário para pensar

o nosso próprio tempo, nossos próprios problemas" (Gallo, 2012, p. 97).

Na etapa da conceituação os conceitos são criados ou recriados. Na recriação desloca-se um conceito de seu contexto original e faz-se emergir um novo conceito, também legítimo. O aluno estará conceituando se aplicar os conceitos já produzidos pelos filósofos aos problemas atuais sentidos por ele. E há de se chamar atenção para o fato de ser impossível criar um conceito do nada:

> Que fique claro então que a criação (ou recriação) do conceito não é uma tarefa impossível: não se cria no vazio, com base em nada; são os próprios conceitos da história da filosofia ou seus elementos constitutivos que nos darão a matéria-prima para nossa atividade de criação ou recriação a partir de nosso próprio problema. (GALLO, 2012, p. 98).

Cerletti não apresenta quatro etapas como estas de Gallo, mas é possível verificar consonâncias especialmente na importância dada à problematização e ao esforço de busca de respostas. O pensador argentino diz que:

> Tal esquema (de ensino de filosofia) deveria constar, pelo menos, de dois momentos: um de problematização, e outro de tentativa de resolução. [...] Para que suas eventuais respostas adquiram significação para os alunos, estes deverão ter tornado próprio o problema. (CERLETTI, 2009, p. 83-84).

Para Cerletti a tentativa de resolução do problema, ou de busca de respostas, pode se valer do retorno ao passado, à história da filosofia, aquilo que ele denominou de repetição criativa, conforme já mostrado no Capítulo Primeiro.

No que tange a esta proposta metodológica, há consonâncias entre Cerletti e Gallo. No entanto, Gallo foi além e

pensou em outra forma de ensinar filosofia, que seria a partir de um método regressivo.

Neste método, parte-se do conceito criado por determinado filósofo para identificar-se e entender os problemas que motivaram a sua criação. Se nos passos até aqui apresentados, propõe-se "partir da experiência sensível do problema para se chegar ao trabalho racional do conceito, aqui buscaremos começar com o conceito e fazer o sentido inverso de sua criação, para compreender o problema (ou problemas) que motivou(aram) sua produção" (GALLO, 2012, p. 107).

Para levar a efeito um ensino de filosofia de acordo com este método regressivo, o primeiro passo é o de descobrir quais foram os problemas que motivaram os filósofos a criarem determinado conceito. É importante ler os textos com muito empenho, pois normalmente os problemas não constam nesses textos de forma explicita, sendo necessário um árduo trabalho para buscá-los. Assim, antes de tudo, é necessário escolher um texto, ler esse texto com os alunos, mostrar qual é o conceito colocado pelo filósofo e buscar quais foram os problemas que o motivaram a criar tal conceito. A virtude desse método é mostrar aos alunos o que é o filosofar, bem como o seu percurso. O aluno é convidado a filosofar com o filósofo, e não como ele. Tal método também endossa o sentimento de ignorância do professor e dos alunos, pois parte de algo que eles não sabem para o caminho em direção ao seu entendimento.

Neste aspecto pode haver certa dissonância entre Gallo e Cerletti. Este último dá total ênfase à problematização, ainda que sinalize para o que denomina de repetição criativa, como já apontado. Não há, no livro do filósofo argentino, sinalização explícita relativa a isso que Gallo denomina de "método regressivo".

Essas duas propostas de Gallo trazem consigo algumas implicações e pressupostos. Primeiramente, os alunos precisam ter a possibilidade de experimentar seus próprios problemas.

Problemas estes que não podem ser impostos, pois, embora seja objetivo e conjuntural, a forma como é sentido é subjetiva. Mesmo no método regressivo o trabalho do filósofo será o ponto de partida, e não o de chegada. O ponto de chegada será sempre o pensamento do aluno. Nesse sentido, ensinar filosofia é convidar o aluno a fazer com o filósofo e com o professor, e não como eles. Não há modelos a serem seguidos, e sim companheiros que deverão caminhar juntos e de forma dialógica.

Percebe-se que o professor é um agente importante nesse processo. E, a respeito disso, Gallo dedicou o quinto capítulo de seu livro, denominado *Para além da explicação: o professor e o aprendizado ativo da filosofia*. "O professor aparece como um intercessor, como um elemento que possibilita, que catalisa a criação" (GALLO, 2012, p. 119). O professor é aquele que mostrará aos alunos que é possível ir à contramão de um ensino de filosofia pedagogizado. Mostrará também que é possível superar a falta de paciência e os efeitos causados pelos tempos atuais. Gallo aponta para a possibilidade de um ensino de filosofia que vá na direção contrária à aceleração do mundo hipermoderno, chamando os alunos à necessária "calma" da produção do conceito.

> Haverá como negar que os jovens que passem pela experiência da paciência do conceito, ao menos pela sua propedêutica, terão condições de exercício de uma cidadania plena? A resistência ativa aos tempos hipermodernos e à generalização da opinião pelo exercício do conceito não será, ela própria, um ato de uma cidadania não tutelada? (Idem, p. 120).

Cerletti aponta também para essa possibilidade como a indicar este caráter subversivo da filosofia em nossos tempos:

> Se o ensino de filosófico tratasse de adaptar-se aos parâmetros de utilidade do mercado e ao formato espetacular, correria o risco de transformar-se em uma espécie de instrumentalismo, mais ou menos oportunista. Talvez conviesse reservar para si a potestade

> de não colaborar, pelo menos de maneira direta, em adestrar para um mundo segundo os termos antes descritos, mas preferencialmente deveria "servir" para compreendê-lo e desconstruí-lo. O ensino de filosofia deveria contribuir, em seu exercício, para fazer os estudantes agentes críticos capazes de pensar, avaliar e poder decidir da melhor maneira as condições de sua incorporação ao mundo de hoje. (CERLETTI, 2009, p. 49-50).

Está aí algo que cabe bem no trabalho de sensibilização dos alunos a ser levado a cabo também pelo professor. Nesta direção Gallo lembra que a postura do "professor explicador", ou puramente explicador não é a que melhor se ajusta às necessidades dos jovens de nosso tempo. Talvez caiba a atitude do professor que sensibiliza para os problemas existenciais e consiga chamar os alunos para caminharem com ele em busca de respostas que, para todos, são ignoradas. Também pelo professor que, neste caso, é o "mestre ignorante" indicado por Rancière.

Ele não pode ser explicador, pois aquele que muito explica acaba embrutecendo aqueles que recebem muita explicação. Esse professor precisa ver a filosofia como ação e criatividade, já que é o problema que move o pensamento. Deve organizar o currículo a partir dos problemas filosóficos, pois estes podem ser tratados, inclusive, a partir da história da filosofia ou dos temas filosóficos. Tal metodologia se mostra completa. Além disso, revela a importância do professor, pois o aluno não conseguiria fazer tudo isso sozinho. Assim, é preciso que o professor se faça ao menos três perguntas. A primeira diz respeito ao que é filosofia. Assim, adota um ponto de vista entre vários, sem jamais achar que é o único. Precisa se perguntar também qual filosofia ele quer ensinar no nível médio. Precisa ter em mente que suas aulas precisam ser uma oficina de criação de conceitos, na qual os alunos terão contato com a criação conceitual e desenvolverão autonomia. Por fim, precisa se perguntar qual professor é necessário para fazer isso. Assim, deve ver sua importância, na medida em que faz o

movimento filosófico com os alunos. Deve ser um ignorante que faz junto e que permite que seus alunos aprendam a fazer sozinhos. Assim, o professor é aquele indivíduo que deve desaparecer, na medida em que cumpre seu papel e que dá autonomia aos educandos. Para exemplificar, como deve ser este professor de filosofia, ou seja, o que fazer para que ele possa se tornar este mestre ignorante? Gallo recorre a uma imagem mostrada por Nietzsche. Apesar de ser um longo trecho, vale a pena sua inserção neste espaço.

> Uma vez mais recorro a Nietzsche. É bastante conhecida a parábola das três metamorfoses do espírito, que ele apresenta logo no início de *Assim falava Zaratustra*: o espírito transforma-se em camelo, aquele disposto a carregar todo o peso do dever; mas o camelo transforma-se em leão. Que tem a coragem de dizer não ao dever e instaurar sua própria liberdade; por fim, o leão precisa transformar-se em criança, o único ser que, do interior de sua inocência e de seu esquecimento (poderíamos dizer ignorância?) é capaz de dizer sim.
>
> Precisamos, assim, investir no devir-criança do professor de filosofia. Em seu processo de formação, a princípio, o professor de filosofia é visto como o camelo: aquele capaz de tudo carregar, de aceitar o peso do dever, de aceitar o "peso da sabedoria". O professor-camelo é aquele que tudo sabe, que tudo explica, que a ninguém emancipa, nem a si mesmo. Mas ele pode ir para o deserto, enfrentar seu próprio deserto, e fazer-se leão. O professor-leão é aquele que tem a coragem de dizer não, para negar o instituído e as instituições, para afirmar sua própria liberdade. Mas aonde isso leva? A potência do leão só faz sentido se a negação levá-lo ao devir-criança. O professor-criança é o mestre ignorante, aquele que pode instaurar um sempre novo começo, fazendo da filosofia uma experiência viva, criativa. (GALLO, 2012, p. 138-139).

Para Gallo, o professor precisa experimentar o exercício da ignorância. Precisa esquecer aquilo que sabe para descobrir e construir o novo. Afinal de contas, aqueles que perderam e

esqueceram o mundo podem construir seu próprio mundo, um mundo novo e repleto de significações. E, depois de levar seus alunos ao exercício do filosofar, o professor deve permitir que eles continuem essa atividade sozinhos. Deve desaparecer, por assim dizer.

Por fim, no sexto e último capítulo, intitulado *Recursos didáticos na aula de filosofia*, Gallo busca mostrar diversos materiais que podem ajudar o professor em sua tarefa. Mostra que existem vários livros didáticos, que são organizados em temas ou pela história da filosofia. A exceção é um livro de Kohan e Ingrid Xavier, intitulado ABeCedário de criação filosófica (2009), que é organizado de acordo com uma abordagem problemática. A seu ver, esse livro se aproxima mais da proposta que elaborou[12]. Assim, o professor precisa compor seus materiais, entre livros didáticos e de filósofos, quadrinhos, músicas, entre outros, para facilitar seu trabalho. Enfatiza que os textos filosóficos não devem ser reverenciados, tampouco vistos como fim do ensino de filosofia. Eles devem convidar ao pensamento.

No epílogo, Gallo retoma algumas ideias contidas ao longo de seu livro. Mostra que o filósofo, seja qual for, não irá conduzir ninguém à revolução, mas certamente irá criar conceitos que a tornem possível. Esses conceitos são ferramentas e armas que carecem de pessoas que saibam usá-las. Assim, o professor precisa estar preparado para isso, bem como preparar também os seus alunos.

A filosofia convive com o caos e tira dele possibilidades para a criação de conceitos. Esses conceitos não existem naturalmente, pois são criados pelos filósofos (sejam eles consagrados, professores ou alunos). Para criar esses conceitos, é necessário dedicação, energia e tempo. Esse trabalho do

[12] Foi publicado o livro *Filosofia: experiência do pensamento*, de Sílvio Gallo. Este livro foi uma das opções que poderiam ser escolhidas pelos professores de Filosofia no PNLD. Ao que parece, ainda que não tenhamos procedido a uma análise deste livro, Sílvio Gallo aplica várias de suas ideias na formulação deste livro para alunos do Ensino Médio.

pensamento não é simples. Muito pelo contrário: é intenso. O conceito deve ser criado a partir de um problema que suscita debate entre ele e a tradição filosófica. E para o exercício dessa atividade se requer muita paciência. Destarte, todos esses conceitos não podem ser concebidos de forma isolada. Eles se relacionam uns com os outros. E, a partir dessa relação, surgem novos conceitos.

A filosofia não se insere na escola de forma tranquila, pois ela é viva, produtiva e criativa. Enquanto a escola busca manter o estado de coisas que aí está, a filosofia é subversiva e tenta mudar esse estado. Cabe ao professor assumir os desafios advindos dessa inserção da filosofia na escola atual.

Como se viu, há aproximações nas ideias de Gallo e nas de Cerletti, como há algum distanciamento. O próximo capítulo procurará explicitar as aproximações, as concordâncias e os possíveis distanciamentos não somente entre as ideias de Cerletti e Gallo, mas também entre as ideias de Rodrigo e Cerletti e entre as ideias dos três autores na busca de algumas indicações possíveis para o importante trabalho do ensino de filosofia nas escolas do ensino médio brasileiro.

CAPÍTULO IV

Análise de propostas metodológicas para o Ensino de Filosofia à luz de ideias de Alejandro Cerletti constantes na obra *O ensino de Filosofia como problema filosófico*

No final do Capítulo Primeiro foram indicados o que lá foi denominado de aspectos norteadores das análises de ideias relativas ao ensino de Filosofia contidas nas obras de Lídia Maria Rodrigo e Sílvio Gallo. Estes aspectos podem ser sintetizados em algumas ideias-chave a serem utilizadas como categorias de análise destas ideias. São elas:

1. Ensino de filosofia como problema essencialmente filosófico ao qual devem ser referenciados os aspectos pedagógico/didáticos, nele necessariamente envolvidos.
2. Ensino de Filosofia requer resposta sobre o que se entende por filosofia.
3. Ensino de Filosofia requer resposta sobre o que se entende por ensinar filosofia.
4. Necessidade de se levar em conta a realidade ou os contextos nos quais o ensino de Filosofia ocorre.
5. Ensino de Filosofia não pode ser entendido como simplesmente transmitir conhecimentos filosóficos.
6. Necessidade, no ensino de filosofia, de buscar provocar nos alunos a atitude de formular e formular-se perguntas e a de buscar respostas a elas.
7. O ensino filosófico não conflita com a utilização dos textos da tradição filosófica. Ao contrário, a utilização destes textos é imprescindível ao ensino de Filosofia.
8. A utilização dos textos da tradição filosófica não como mera constatação/repetição e sim como repetição criativa.

9. O ensino de filosofia como necessário e útil para à vida dos estudantes.
10. No ensino de Filosofia, é necessário permitir que o outro possa produzir seu próprio pensamento.
11. O ensino de Filosofia sempre será uma construção subjetiva, mas produzido a partir da uma realidade objetiva.

Análise das ideias relativas à metodologia do ensino de Filosofia presentes nas obras de Lídia Maria Rodrigo e de Sílvio Gallo, à luz das categorias acima.

Para esta análise optou-se por tomar cada uma das ideias de Cerletti, acima indicadas, e por verificar se elas estão presentes, ou não, nas obras escolhidas dos dois autores (Rodrigo e Gallo) e se há divergências ou diferenças entre o que pensam os dois autores e estas ideias de Cerletti.

Em seguida às verificações feitas serão apresentadas, dentro do possível, algumas considerações analíticas.

Categoria 1. Ensino de filosofia como problema essencialmente filosófico ao qual devem ser referenciados os aspectos pedagógico/didáticos, nele necessariamente envolvidos.

Obra de Lídia Maria Rodrigo	Obra de Sílvio Gallo
Rodrigo, na Introdução do livro, posiciona-se a favor do ensino de Filosofia nos espaços da escola pública. Mas preocupa-se em fazer com que a filosofia não seja banalizada. Daí a necessidade de que os procedimentos didáticos adotados devam ser filosóficos para que não ocorra a	O livro todo de Gallo aponta nesta direção que é reforçada em vários momentos. Registrem-se três deles aqui. 1. “Mas há uma questão anterior àquela das possibilidades e dos limites do ensino de filosofia (...). Para que possamos discutir e exercitar o ensino de filosofia no nível médio, devemos – antes de

descaracterização da filosofia, diz ela à página 4 do livro. Às páginas 32 e 33, ela diz mais explicitamente: "A determinação das mediações didáticas subordina-se a uma concepção do que seja a filosofia e o seu ensino, como também aos fundamentos ético-políticos e epistemológicos que embasam este último. Em termos sintéticos, uma didática da filosofia deve ser, antes de tudo, filosófica".	tudo – nos perguntar: mas o que é mesmo filosofia" (2012, p. 37)? 2. "Assim, quando tratamos do ensino de filosofia é necessário que tomemos uma posição, que nos coloquemos no campo de uma determinada concepção de filosofia. E, fundamental, que deixemos isso claro; que evidenciemos a posição filosófica com base na qual pensamos e ensinamos" (Idem, p. 39). 3. O ensino de filosofia não pode ser abarcado por uma didática geral, não pode ser equacionado unicamente como uma questão pedagógica, porque há algo de específico na filosofia. (...) é esse algo que faz com que o ensino de filosofia careça também de um tratamento filosófico, de uma didática específica, para além de toda e qualquer questão estritamente pedagógica. Quase no final do livro analisado, Gallo assim diz: "a questão do ensino de filosofia deve ser tratada filosoficamente" (2012, p. 160). Ideia esta reafirmada na última linha do livro: "o ensino de filosofia será filosófico, ou não o será de forma alguma" (Idem, p. 162).

Categoria 2. Ensino de Filosofia requer resposta sobre o que se entende por filosofia.

Obra de Lídia Maria Rodrigo	Obra de Sílvio Gallo
Esta citação de Rodrigo, já mencionada acima, é mais do que clara em relação à sua concordância com Cerletti: "A determinação das mediações didáticas subordina-se a uma concepção do que seja a filosofia e o seu ensino, como também aos fundamentos ético-políticos e epistemológicos que embasam este último. Em termos sintéticos, uma didática da filosofia deve ser, antes de tudo, filosófica". (RODRIGO, 2009, p. 33).	Gallo aponta para a necessidade, por parte do professor de filosofia, de uma definição de filosofia. A respeito disso, ele diz, conforme citado acima: "Para que possamos discutir e exercitar o ensino de filosofia no nível médio, devemos – antes de tudo – nos perguntar: mas o que é mesmo filosofia" (2012, p. 37)? E diz, também, a este respeito em outro lugar do livro: "Sabemos que há diversas filosofias. A primeira tarefa do futuro professor é saber localizar-se nessa multiplicidade e escolher sua perspectiva" (2012, p. 126).

Categoria 3. Ensino de Filosofia requer resposta sobre o que se entende por ensinar filosofia.

Obra de Lídia Maria Rodrigo	Obra de Sílvio Gallo
Na página 11 do livro, Rodrigo diz que os professores precisam redefinir o estatuto disciplinar da filosofia em relação ao passado se quiserem responder às questões específicas que surgem a partir de suas tarefas de hoje. Definir o estatuto disciplinar e não o estatuto da filosofia. O que deve sofrer ajustes é, de um lado, a	Gallo, até onde foi possível investigar, não afirma explicitamente que o ensino de filosofia requer resposta sobre o que se entende por ensinar filosofia. Mas, demora-se, especialmente no Prólogo e no Capítulo Primeiro do livro, em discutir sobre o que entender por ensino de filosofia. Ele aponta à página 20 que se dedicará primeiramente a discutir sobre a

concepção da disciplina escolar filosofia e, de outro, o próprio ensino de filosofia. Isto é dito tendo em vista a nova realidade educacional que traz consigo o que denomina de massificação da Educação Básica. Isso, a nosso ver, indica que ela se preocupa com a concepção de ensino de filosofia por parte do professor.	"ensinabilidade" da filosofia. E é isso o que faz, desta página até a página 51. Ele não separa a busca por um entendimento a respeito do que seja ensinar filosofia da busca sobre o entendimento do que seja filosofia. Daí o título do Capítulo Primeiro: "As múltiplas compreensões da filosofia e seu ensino". Ao tratar da formação do professor de filosofia, à página 124 do livro analisado, aponta como necessidade o saber ensinar filosofia que está intimamente ligado ao saber filosofia: "Penso que a filosofia traz, intrinsecamente, uma "ensinabilidade"; a relação de ensino, a relação mestre-discípulo é uma constante na história da filosofia. Assim, saber filosofia precisa ser saber ensinar filosofia e saber aprender filosofia. É preciso, pois, envolver a área específica, dos domínios estritamente filosóficos, com a problemática do ensino; em suma, é preciso fazer uma "filosofia do ensino de filosofia".

Categoria 4. Necessidade de se levar em conta os contextos nos quais o ensino de Filosofia ocorre.

Obra de Lídia Maria Rodrigo	Obra de Sílvio Gallo
No primeiro capítulo, no qual se propõe a refletir acerca da didática da filosofia na escola de massa, Rodrigo propõe pensar o	O autor, ao apresentar o livro, afirma que ele trata de um ensino de filosofia fundamentado "em uma discussão da atualidade e de suas

ensino de filosofia de acordo com os modelos educativos vigentes, pois esse ensino precisa estar contextualizado. Estas palavras de Rodrigo (p. 58) apontam nesta direção: "Sendo assim, para que o saber filosófico se torne pessoalmente significativo, motive e desperte interesse, é preciso conceber estratégias didáticas capazes de estabelecer alguma forma de relação entre esse saber e as referências culturais e experiências de que os estudantes já são portadores ao ingressar na escola" (RODRIGO, 2009, p. 38).	implicações" para ele, ressaltando tratar-se de um olhar para estes "tempos hipermodernos" (p. 17). Ao longo do livro são variadas as passagens que apontam para a necessidade de o ensino de filosofia levar em conta os contextos variados nos quais ele se dá. Para Gallo, o conceito, como produção filosófica, expressa o mundo vivido por quem o concebe. Mundo vivido no qual o filósofo que concebe, que conceitua, está envolvido problematicamente, acontecendo, como sugerem Deleuze e Guattari. Este envolvimento, conforme diz Gallo na trilha dos dois filósofos citados, dá-se no chão da história, naquilo por eles denominado de plano de imanência: "Esse plano é o próprio solo dos conceitos e, portanto, da filosofia e é traçado pelo filósofo tendo como elementos o tempo e o lugar em que vive, suas leituras, suas afinidades e suas desavenças. É nesse plano que surgem os problemas, e são os problemas que movem a produção conceitual" (GALLO, 2012, p. 63). Há diversas coincidências, aqui, entre Gallo e Cerletti especialmente na ideia de que o solo do filosofar, no ensino de filosofia, deve ser o dos problemas postos pelos alunos, ou seja, os problemas do tempo e do lugar em que vivem ou os

	problemas suscitados pelas suas leituras, pelas suas afinidades e desavenças.

Categoria 5. Ensino de Filosofia não pode ser entendido como simplesmente transmitir conhecimentos filosóficos.

Obra de Lídia Maria Rodrigo	Obra de Sílvio Gallo
Com relação aos conteúdos em aulas de filosofia, ela, ao criticar certa tradição que trabalha a história da filosofia de uma maneira descritiva, apenas apresentando aos alunos as produções dos filósofos sem preocupação nem em indicar de que problemas essas produções partiam e, menos ainda, de colocar as posições aí presentes em questionamento, ela diz: "..o saber filosófico é reduzido a uma esquematização simplificada dos produtos do pensamento, sem que o próprio pensamento seja recuperado do ponto de vista do movimento que o engendra, isto é, por meio do processo de raciocínio e da argumentação que sustentam suas conclusões. As conclusões são listadas e apresentadas despidas do movimento de pensamento que permitiria ao estudante compreender como o filósofo chegou até elas, o que não deixa	Gallo defende que as aulas de filosofia ocorram como oficinas de conceitos nas quais não se pode apresentar conceitos fechados, como se fossem absolutos. Os conceitos devem ser criados e recriados. Nas suas palavras: "Dessa forma, teremos na sala de aula, a filosofia como uma atividade, como um processo, e não como um produto. Conceitos a serem criados, recriados, retomados, renovados, em lugar de conceitos *sempre-já* presentes a serem decorados para a próxima prova" (2012, p. 57. Itálico do autor). Esta mesma ideia de participação ativa dos alunos está presente quando Gallo retoma ideias de Rancière especialmente as que criticam a postura do professor explicador, aquele que apenas transmite o já pensado.

de ser um contrassenso do ponto de vista da natureza do saber filosófico" (2009, p. 43). E ela acrescenta, mais adiante: "A história da filosofia deve, portanto, ser apresentada aos estudantes como algo vivo, cujas elaborações passadas não perdem atualidade, na medida em que oferecem categorias e referenciais teóricos capazes de continuar nutrindo nossas reflexões no presente. Ela deve apresentar-se, enfim, como uma reflexão no presente" (2009, p. 50).	

Categoria 6. Necessidade, no ensino de filosofia, de buscar provocar nos alunos a atitude de formular e formular-se perguntas e a de buscar respostas a elas.

Obra de Lídia Maria Rodrigo	Obra de Sílvio Gallo
Para Rodrigo, três momentos podem garantir uma didática especificamente filosófica: o problematizar, o conceituar e o argumentar. Com relação ao perguntar, ela se aproxima da ênfase dada por Cerletti ao formular perguntas quando diz ser esta uma atitude "considerada como um dos indicadores de uma postura filosófica diante do real" (2009, p. 56). Não há, porém de sua parte, nem a indicação da importância do "formular-se	Uma afinidade significativa entre o pensamento de Cerletti e o de Gallo: está no fato de que ambos colocam a ideia de problema como o motor, o desencadeador do filosofar e, portanto, do filosofar em salas de aula de filosofia. Para Gallo, o "problema é o *motor* da experiência filosófica do pensamento" (2012, p. 70).

perguntas" e nem do "buscar respostas".	

Categoria 7. O ensino filosófico não conflita com a utilização dos textos da tradição filosófica. Ao contrário, a utilização destes textos é imprescindível ao ensino de Filosofia.

Obra de Lídia Maria Rodrigo	Obra de Sílvio Gallo
Para Rodrigo o uso dos textos dos filósofos nas aulas de filosofia, não só não conflita com um ensino filosófico, mas deve ocupar um lugar central neste ensino, conforme apontado no Capítulo 2. Mas, não é o caso, para ela, de centrar o ensino de Filosofia na história da filosofia entendida apenas como uma "descrição" ou narração das produções dos filósofos. Não se trata de uma "história externa" à filosofia (expressão que toma de Émile Bréhier), isto é, que não oferece uma entrada no âmago do filosofar por fazer com que os alunos detectem os problemas de que os filósofos partiram e as soluções que ofereceram. Segundo ela, este tipo de estudo das produções dos filósofos somente traria benefícios à formação filosófica dos alunos se eles fossem convidados a fazerem esta leitura buscando nutrir, com elas, suas reflexões	Ao propor a superação da ideia de aulas como mera transmissão de conhecimentos, Gallo indica ser necessário que os alunos tenham a possibilidade de fazer o próprio percurso. Mas, diz ele, isso não se faz do nada: "muitas vezes, é a própria filosofia a matéria da produção de novos conceitos. Assim, é necessário que os estudantes tenham contato, de forma ativa e criativa, com a diversidade das filosofias ao longo da história, pois ela será a matéria-prima para qualquer produção possível" (2012, p. 93). Ainda nesta direção, ao propor o que denomina de "método regressivo" para a produção de conceitos em aulas de filosofia, ele o indica assim: "a partir de um conceito ou conjunto de conceitos criados por um filósofo, regredir ao problema ou problemas que o levou (aram) a criá-lo" (Idem, p. 107). Isto é, sua proposta não conflita com a utilização dos textos da tradição filosófica.

com vistas a elucidar os problemas de sua realidade atual. Esta posição encontra-se à página 50 de seu livro e, com mais clareza, à página 51 conforme comentado no Capítulo 2.	

Categoria 8. A utilização dos textos da tradição filosófica não como mera constatação/repetição e sim como repetição criativa.

Obra de Lídia Maria Rodrigo	Obra de Sílvio Gallo
Esta ideia inovadora de "repetição criativa" não é contemplada, com esta denominação e desta forma no livro de Rodrigo. Julgamos, porém, que está bem próxima da sua proposta de uso da produção filosófica acima mencionada.	De certa forma, a proposta de Gallo relativa ao "método regressivo" com a utilização de textos da tradição do pensamento filosófico, aproxima-se desta ideia de Cerletti. Ele propõe algo semelhante à "repetição criativa" de Cerletti quando diz que "mediante a realização desse movimento regressivo com os estudantes, dar a eles o "direito a seus próprios problemas", habilitando-os a fazerem eles mesmos o movimento de pensamento e criação filosóficos" (Idem, p. 107). Da mesma forma, a proposta de ensino de filosofia em quatro momentos didáticos também contempla a repetição criativa proposta por Cerletti. Isso pode ser visto à página 97 da obra de Gallo, quando este diz que na conceituação (quarto momento didático), "trata-se de *recriar* os

	conceitos encontrados de modo que equacionem nosso problema, ou mesmo de *criar* novos conceitos" (GALLO, 2012, p. 97). Ou seja, a partir dos conceitos encontrados na História da Filosofia (repetição) é possível que o aluno recrie novos problemas ou crie novos conceitos (criatividade). Eis a repetição criativa.

Categoria 9. O ensino de filosofia como necessário e útil para a vida dos estudantes.

Obra de Lídia Maria Rodrigo	Obra de Sílvio Gallo
Rodrigo manifesta-se favoravelmente quanto à obrigatoriedade do ensino de filosofia no nível médio logo no início do Capítulo 1, p. 3. Não só: ela indica os benefícios deste ensino, como foi apontado no Capítulo segundo e reforça sua posição na citação de Tozzi, à página 21 do seu livro.	Se não visse o ensino de filosofia como necessário e útil para a vida dos estudantes, Gallo não teria feito o percurso de vida que mostra ter feito, na apresentação do livro, e nem teria manifestado sua oposição à ideia de um ensino de filosofia instrumental, seja para qual finalidade for, como deixa a entender na sua crítica ao que dizem os PCN relativamente ao ensino de filosofia. (GALLO, 2012, p. 20-22). Decorrente desta sua posição ele afirma que "podemos investir em pensar a educação filosófica como uma forma de resistência. Resistência ao momento presente, momento de contínua aceleração, no qual nada mais é duradouro; e resistência à

	opinião generalizada, ao jogo daqueles que tudo sabem sobre todas as coisas. Resistência singular de si mesmo contra um mundo de finalidades generalizadas" (Idem, p.22).

Categoria 10. No ensino de Filosofia, é necessário permitir que o outro possa produzir seu próprio pensamento.

Obra de Lídia Maria Rodrigo	Obra de Sílvio Gallo
Rodrigo, em alguns momentos de seu livro, nos fornece preciosas pistas que podem indicar a produção do pensamento filosófico em sala de aula. Primeiramente, mostra uma "intenção de situar a filosofia em um patamar em que ela se torne acessível ao senso comum" (RODRIGO, 2009, p. 15). Em seguida, mostra que existem alguns níveis de aproximação das pessoas com o saber filosófico. Quem está no primeiro nível, aquele que é mais elevado e complexo são os filósofos originais. No "último patamar é que deve ser situado o aluno do ensino médio" (idem, p. 16). Dessa forma, mostra que "cada um desses níveis constitui um modo peculiar de exercício da filosofia, tanto em razão do embasamento e referenciais requeridos, como pelos objetivos que se propõe alcançar" (idem, p. 16).	Gallo traz essa temática de forma explícita à página 45 de seu livro, quando estabelece diálogo com Fernando Savater. "Neste diálogo com Fernando Savater podemos, portanto, afirmar a "ensinabilidade" da filosofia. E não apenas como mais um processo de transmissão de informações e conteúdos, mas como um verdadeiro convite ao pensamento próprio" (GALLO, 2012, p. 45).

Assim, mesmo que não haja uma produção consagrada por parte dos alunos, "pode ser extremamente significativa do ponto de vista subjetivo" (idem, p. 24). Dessa maneira, é possível se almejar "um salto de qualidade, ainda que pequeno, na direção da autonomia intelectual e na aquisição de alguns parâmetros que viabilizem o exercício do pensamento crítico" (idem, p. 25).	

Categoria 11. O ensino de Filosofia sempre será uma construção subjetiva, mas produzido a partir da uma realidade objetiva.

Obra de Lídia Maria Rodrigo	Obra de Sílvio Gallo
Rodrigo, à página 57 de seu livro, diz que "para instaurar uma postura indagadora, introduzindo o aluno a um conhecimento filosófico que, mais do que erudição acadêmica, seja significativo para ele, é preciso partir da sua realidade, dos seus modos de vivência e apreensão do real e da sua linguagem, de modo que se explicite algo que ele não consegue perceber por conta própria, isto é, os nexos entre determinados temas e questões filosóficos e as indagações que podem suscitar suas próprias vivências e representações" (Rodrigo, 2009, p. 57). Desta maneira, a partir da realidade	Assim como Rodrigo, Gallo também contempla em sua obra essa ideia de Cerletti. Diz ele que "os conceitos são criados a partir de problemas, colocados sobre um plano de imanência. Esse plano é o próprio solo dos conceitos e, portanto, da filosofia, e é traçado pelo filósofo tendo como elementos o tempo e o lugar em que vive, suas leituras, suas afinidades e desavenças. É nesse plano que surgem os problemas, e são os problemas que movem a produção conceitual. Cada filósofo ou traça seu próprio plano, ou então escolhe transitar por um plano já traçado" (GALLO, 2012, p. 63). Conclui sua ideia dizendo que

objetiva, o aluno irá conseguir ir além da superficialidade que os fenômenos apresentam. E, ao ser colocado frente aos conteúdos da História da Filosofia, se essa perspectiva apontada e defendida por Rodrigo for praticada, o aluno perceberá que essa "história da filosofia ganha novo sentido quando, em lugar de apresentar-se como uma crônica do passado, passa a ser solicitada por interrogações postas no presente" (idem, p. 51). Em síntese daquilo que aqui é defendido por Rodrigo, "o interesse pela reflexão filosófica, assim como por qualquer outro assunto, só poderia ser despertado se os conteúdos se revelarem significativos para o sujeito da aprendizagem, quer dizer, além de serem objetivamente significativos, eles devem sê-lo também subjetivamente, inscrevendo-se num horizonte pessoal de experiências, conhecimentos e valores" (idem, p. 38).	"muitas vezes assistimos a verdadeiras "apropriações" de conceitos. Mas tomar o conceito de outro filósofo para si é ressignificá-lo, fazer sua desterritorialização de um plano e sua reterritorialização em outro plano. Portanto, o "roubo" de um conceito está longe do plágio, pois acaba sendo um ato criativo: roubar um conceito, trazendo-o para seu contexto, é torna-lo outro é recriá-lo. E apresentar o mundo através de conceitos é, como disse anteriormente, uma maneira de assiná-lo" (idem, p. 64).

No quadro acima buscou-se apresentar posições de Cerletti, consideradas importantes, relativas ao ensino de filosofia a partir do seu enfoque básico de que este ensino é, por sua natureza, um problema filosófico. Ao mesmo tempo, na direção do que foi proposto de se realizar neste livro, isto é, proceder a uma análise das duas obras de Rodrigo e Gallo, à luz das posições de

Cerletti, buscou-se mostrar algumas coincidências, consonâncias e aproximações entre as posições de Cerletti e as de Rodrigo e Gallo no tocante ao ensino de filosofia.

Trata-se, julgamos, de chamar a atenção, ou de "jogar luz" sobre posições não muito comuns nos discursos relativos ao ensino de filosofia e que julgamos, pela maneira como são colocadas pelos três autores, inovadoras. Inovadoras e que podem trazer contribuições importantes para as discussões que ocorrem hoje relativas ao ensino de filosofia.

Não há, porém, apenas consonâncias ou coincidências entre os três autores. Há diferenças de pontos de partida e há diferenças de entendimentos em relação a algumas ideias. O que é salutar para todos os campos do conhecimento humano e, em especial, para o campo da filosofia.

Sem a pretensão de apresentar todas as diferenças entre os dois autores e Cerletti e, menos ainda, as possíveis diferenças de pressupostos entre eles, apontam-se, a seguir alguns aspectos nos quais Rodrigo e Gallo, de acordo com nosso entendimento, têm diferenças, ou não absoluta concordância, com posições de Cerletti.

Julgamos importante este exercício como forma de provocação para a continuidade de reflexões sobre o ensino de filosofia que possam redundar em novos achados positivos para a sua melhor realização.

Ideias de Rodrigo não tão consonantes com as de Cerletti.

A primeira delas diz respeito ao trabalho com o conceito ou com a conceituação nas aulas de filosofia. Como apresentado no Capítulo Segundo, Rodrigo dá uma grande ênfase ao conceituar ou ao aprender a conceituar nas aulas de filosofia, pois, para ela, não há filosofia sem conceito. Expõe seu entendimento de conceito como "um objeto de pensamento, uma representação mental que se caracteriza por ser abstrata e universal" (RODRIGO, 2009, p. 59). O fato de a conceituação dizer da experiência concreta de

modo abstrato e universal gera dificuldades para os alunos. Não há, na educação escolar, uma preocupação sistemática com o desenvolvimento dos processos de conceituação ou de abstração e, menos ainda, com o desenvolvimento do pensamento abstrato ou conceitual que é o pensamento por excelência da filosofia. Ela propõe que estas dificuldades sejam superadas progressivamente nas aulas de filosofia e indica alguns procedimentos que podem favorecer o alcance deste resultado apontando aí para o papel importante do professor neste particular.

Com relação a isso, Cerletti nada ou quase nada diz. Apenas em um momento do livro ele menciona a conceituação como uma característica do filosofar quando afirma: "a tarefa da filosofia será levar ao conceito o que esse mundo apresenta" (2009, p. 25). Mas, não enfatiza a importância de trabalhar o desenvolvimento do pensamento conceitual como o faz Rodrigo.

Outro aspecto enfatizado por Rodrigo e não por Cerletti é o da necessidade do aprendizado da argumentação. Trata-se, como diz Rodrigo de um "aspecto essencial à natureza da atividade filosófica" (2009, p. 63). Ela pondera que um dos traços distintivos do discurso filosófico é o de que afirmações e teses são "necessariamente acompanhadas de suas respectivas justificativas" (2009, p. 64), ou seja, de argumentação. Oferecer aos alunos a oportunidade de verificar o procedimento argumentativo dos filósofos em seus textos, provocá-los para a produção de argumentos para suas próprias afirmações e outras providências didáticas são indicações que faz com ênfase. "Trata-se, então, de criar condições para que o aluno desenvolva sua capacidade de argumentação com base em atividades e exercícios voltados para esse objetivo" (2009, p. 65).

Cerletti não se detém neste aspecto da didática da filosofia, mas não deixa de mencioná-lo como algo que ele denomina de "medula técnica de todo pensar" (2009, p. 45), inclusive do pensar filosófico. Diz isso ao se opor à ideia de que o ensino da filosofia teria como utilidade desenvolver habilidades metodológicas ou

argumentativas. Não nega a importância do desenvolvimento dessas habilidades, mas ressalva que elas servem ao filosofar, mas não o caracterizam especificamente.

Cerletti, ao abordar indicações para uma didática possível do ensino de filosofia, aposta incisivamente no estímulo constante à perguntação, assim como Rodrigo. Mas não a separa da intenção de buscar respostas às perguntas. Rodrigo não menciona isso. Cerletti aponta como essenciais os dois momentos: o perguntar e o buscar respostas. Rodrigo não. Não há acenos à busca de respostas como algo intrínseco ao filosofar, como o faz Cerletti.

Ainda no tocante a procedimentos didáticos, Rodrigo se detém na indicação de variados procedimentos didáticos para o ensino de filosofia, dentre eles a aula expositiva, a leitura de textos filosóficos, os exercícios, ou seja, a utilização de atividades a serem realizadas pelos alunos nas aulas, tais como os exercícios orais (diálogos, debates, discussão e outros), os exercícios escritos ou produção de textos escritos, como resumos e dissertações. E apresenta, também, considerações sobre a avaliação.

Cerletti não aborda estes aspectos em seu livro, até porque não se trata de um livro de metodologia do ensino de filosofia.

Considerações relativas a possíveis diferenças entre Gallo e Cerletti

Conforme foi mostrado no Capítulo Terceiro e em parte deste capítulo, há muitas aproximações e mesmo coincidências entre as ideias de Gallo e Cerletti no tocante ao ensino de filosofia. Mas há também certas diferenças ou dissonâncias como as há na comparação entre as ideias de Rodrigo e Cerletti. É o que se apresenta a seguir.

A primeira grande diferença entre ambos está na concepção de filosofia. Para Gallo, ela é criação de conceitos, para Cerletti a filosofia é um processo reflexivo de problematização ou de formulação de perguntas e de busca de respostas a elas. Isso faz

diferença nas indicações de ambos no tocante ao entendimento do que seja o ensino de filosofia e aos procedimentos relativos a este ensino.

Uma diferença importante está no esforço de Gallo por definir conceito e por colocá-lo no centro das preocupações com o ensino de filosofia, o que não ocorre com Cerletti.

Como foi dito no Capítulo Primeiro, embora Cerletti veja a filosofia como uma atitude filosófica – de sentir um problema objetivo, buscar possíveis respostas a este problema na filosofia historicamente construída a fim de responder subjetivamente ao problema posto – e defenda que a filosofia trabalha com conceitos, ele não apresenta uma definição de conceito e nem coloca a produção de conceito como central no esforço do filosofar. Já Gallo, empenha-se nesta tarefa de dizer o que é um conceito, de apontar a sua produção como o cerne do filosofar e, por consequência de indicar o caminho do aprendizado da produção do conceito como sendo o essencial nas aulas de filosofia.

Há, aí, uma diferença fundamental entre Gallo e Cerletti. Para Gallo, na esteira do pensamento de Deleuze e Guattari, Filosofia é produção de conceitos. Para Cerletti Filosofia é produzir perguntas e buscar resposta a elas. O conceito, para Cerletti, é sim um resultado do filosofar. É sim o que se tem em vista, mas ele não dá a ênfase que Gallo dá ao conceito ou à produção do conceito. Cerletti não propõe, como o faz Gallo, uma "pedagogia do conceito" que pode caminhar em duas direções no ensino de Filosofia: do problema para o conceito, ou de conceitos retomados para os problemas que os suscitaram. Cerletti até aponta na direção do primeiro caminho ao afirmar que o processo do filosofar inicia-se com o problema para se chegar ao conceito. Mas, dentro de outro quadro de referências diverso do quadro de referência que sãs as ideias de Deleuze e Guattari, utilizado por Gallo. Cerletti não propõe a segundo momento da "pedagogia do conceito" tal como Gallo o faz, ainda que proponha um caminho semelhante ao indicar, no uso de textos filosóficos, que se faça o

que denominou de “repetição criativa” através da qual, parte-se do texto do filósofo e de sua solução conceitual, para o problema que a suscitou, retomando-se criativamente esta solução conceitual – o conceito – como recurso para a solução da nova situação problemática.

Não há coincidência, efetivamente, no entendimento de que a Filosofia seja produção de conceitos e nem na ênfase de que aulas de filosofia devam ser oficinas de conceitos, conforme dito e proposto por Gallo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encaminhamentos (ainda que provisórios)

Ao final desta caminhada, algumas considerações se fazem necessárias. Não são conclusões definitivas, mas são conclusões de alguma forma. A primeira delas diz respeito à importância de ter feito este percurso de análise, ainda que não perfeita, das três obras escolhidas e principalmente do exercício realizado de análise de duas delas à luz da obra de Cerletti. Muitas provocações foram suscitadas relativas ao ensino de filosofia no Ensino Médio e elas nos fazem pensar mais detidamente nesta ação importante que é a ação de fazer filosofia juntamente com jovens nas escolas públicas. Fazer juntamente sem descuidar da responsabilidade de oferecer a eles indicações que todo professor deve poder oferecer devido ao fato de já ter percorrido caminhos do filosofar antes de seus alunos. Há uma responsabilidade inerente à função assumida de ser professor. Responsabilidade que carrega como peso o fato de vivermos em uma época nada fácil. Dentro desta época todos dizem que a educação passa por um momento complicado. Em especial a educação escolar. Cerletti situa, nestes termos, esta "complicação":

> O fato de que os objetivos básicos de nossas escolas atuais não se tenham deslocado substancialmente dos objetivos clássicos da modernidade se faz explícito no vínculo essencial entre transmissão e aquisição de conhecimentos, e a promoção da liberdade do indivíduo. Portanto, expressa, ao mesmo tempo, as contradições da constituição social do liberalismo e as modalidades de sua reprodução. Em especial, atualiza permanentemente a tensão entre "educar" para exercer a soberania (forjar sujeitos livres) e exaltar a necessidade da obediência (promover indivíduos governáveis). (CERLETTI, 2009, p. 69 – 70).

Isso se reflete nas salas de aula, dentro das quais estão os alunos e também os professores. Para Gallo (2012, p. 22) as salas de aula são reflexos da sociedade em que vivemos. Uma sociedade que é governada por aquilo que ele denomina de tempos hipermodernos: "um momento histórico em que as teses e modelos da modernidade foram não superados, mas hiperbolizados, elevados à enésima potência". As consequências desse fato são apontadas por ele à página 23 de seu livro:

> Vivemos em nossas salas de aula um aspecto dessa aceleração [...]. Onde está o tempo para a leitura, o tempo para a meditação, para a reflexão? Tudo são fluxos cada vez mais acelerados, o padrão das edições aceleradas de imagens que vemos em canais como a MTV e nos programas para adolescentes, como se a vida fosse um eterno videoclipe, uma sucessão de *zappings* nervosos no controle remoto. Tudo é fruição imediata. Sem tempo para o pensamento organizado.

Como ensinar então para vários desses alunos que vivem nessa sociedade na qual há constante aceleração do tempo? Ou melhor: como ensinar a vários deles ao mesmo tempo? Como ensinar Filosofia aí?

Cerletti, Rodrigo e Gallo percebem e apontam que reside aí uma grande dificuldade. Isso não significa, de forma alguma, que todas as tentativas devam ser abortadas devido à grande probabilidade de fracasso. É possível fazer algo para se ensinar Filosofia dentro desse contexto, mas para isso é importante que existam professores preparados (ou melhor, professores em constante preparo). Os três autores enxergam nisso uma necessidade. Cerletti (2009, p. 60 – 61), por exemplo, diz o seguinte em relação à formação de professores de Filosofia:

> [...] A formação de um professor de filosofia não é a consequência de assistir a algumas disciplinas pedagógicas ou didáticas que se juntariam em algum momento com outras mais especificamente filosóficas, mas corresponde a toda formação em seu conjunto.

> [...] Um futuro professor ou professora se "forma", então, no decurso de toda sua formação.
> [...] Não há *uma* forma de ser bom professor e que o que um professor seja depende, em grande medida, do que ele já é e das escolhas filosóficas e pedagógicas que assuma explicitamente.

Assim, a complexa formação do professor de filosofia deve ser tratada com a sua devida complexidade. É no mínimo ingênua a crença de que o futuro professor, ao terminar de cursar sua licenciatura, estará completamente preparado pera lecionar Filosofia de forma filosófica, e não banal. Esse indivíduo "formado" somente estará completamente Formado (agora com letra maiúscula) quando sua vida tiver chegado ao final. Isso é assim porque o professor se forma ao longo de toda a sua vida, partindo do momento em que foi aluno na educação básica, passando por suas aprendizagens como aluno de licenciatura e vivendo o desenvolvimento de sua atuação enquanto professor. Esse professor será capaz de levar os alunos a refletirem sobre sua relação com a Filosofia, com o aprendizado da Filosofia e como ele aprendeu Filosofia. O professor conseguirá isso porque ele cria um ambiente propício a tal acontecimento, como aponta Cerletti (idem, p. 62):

> Talvez um dos aspectos fundamentais de um curso com essas características seja criar um âmbito para que essa revisão (do próprio vínculo com a filosofia, com o ensinar e com o aprender) possa ter lugar, individual e coletivamente, em um clima amistoso de diálogo e reflexão.

E, dentro dessa formação, é imprescindível constatar, segundo afirma Cerletti em vários momentos de seu livro, mas particularmente à página 29, que "não há uma maneira exclusiva de definir a filosofia [...], qualquer tentativa séria de abordá-la nos conduz inexoravelmente a ter que filosofar" (CERLETTI, 2009, p. 29). Em concordância com isso, Gallo afirma, conforme já citado,

que “Há diversas filosofias. A primeira tarefa do futuro professor é saber localizar-se nessa multiplicidade e escolher sua perspectiva”. (GALLO, 2012, p. 126).

Partindo daí, ambos os autores apontam para a necessidade de duas coisas: 1. O professor não poderá ser dogmático a ponto de acreditar que sua concepção de Filosofia é a única possível e existente; 2. O professor deverá assumir uma postura filosófica e saber se localizar na grande multiplicidade de concepções a respeito do que é a Filosofia. Essa localização é importante na medida em que o professor, a partir do momento em que assume uma determinada postura filosófica, irá realizar um ensino de Filosofia baseado nela. Para não ser ingênuo, o professor precisa ter essa consciência, ou então correrá o risco de ensinar Filosofia de forma nada filosófica.

Rodrigo não ignora o fato de que é necessário ao professor de Filosofia refletir acerca de sua função e Gallo chama a atenção para o que ela diz a este respeito no seu livro. Diz ele que ela “oferece aos professores possibilidades concretas para o trabalho em sala de aula, mas também os chama a refletir sobre seu próprio trabalho”. (GALLO in RODRIGO, 2009, p. XIII). Isso pode ser percebido principalmente no Capítulo III do livro de Rodrigo, onde ela mostra as limitações dos cursos de licenciatura em Filosofia e chama a atenção para o fato de que o professor precisa constantemente estar se atualizando e se preparando para ensinar Filosofia, sem, no entanto, acreditar que há uma fórmula que garanta a sua eficiência.

Estes são aspectos relativos ao papel e à formação dos professores de filosofia apontados pelos três autores que, como se vê, concordam a respeito deles. Não se pode negar a importância do papel do professor nas escolas e, mais ainda, do professor de filosofia, o mais bem preparado possível.

Outros aspectos apontados nas análises feitas merecem ser lembrados e destacados. Por exemplo, a necessidade de o professor de filosofia ter clareza, para si e dentro do possível, o que seja

filosofia. Gallo diz isso em seu livro e dá um exemplo forte a este respeito ao declarar qual é o seu entendimento do que seja filosofia. Com base neste entendimento constrói toda a argumentação do livro.

Para Cerletti não se pode encaminhar o ensino de filosofia de fora da questão de se deixar claro, para o professor, o que para ele é a filosofia. Exige-se um envolvimento com esta questão, a definição da filosofia, para se poder definir ou "resolver" os caminhos do ensinar filosofia ou do ensinar a filosofar.

Para os três autores, voltar o olhar para as condições do presente dos alunos é algo fundamental para que seja estabelecido um vínculo capaz de provocar o filosofar nas aulas. A inquietação em relação ao presente não poderá jamais ser negligenciada. Ela é, segundo Cerletti, uma "chave para que os estudantes possam compreender o que subjaz ao fato de que lhes sejam requeridas certas coisas e não outras" (CERLETTI, 2009, p. 50). Provocar os estudantes para que digam algo a respeito daquilo que mais lhes chama a atenção, ajudá-los na identificação de aspectos importantes aí presentes, convidá-los a aprofundar análises a respeito desses aspectos, tudo isso pode ser um bom começo para se chegar a problemas fundamentais que estão a exigir respostas muito bem pensadas por todos. Este é sempre um caminho promissor para o envolvimento de grupos de estudantes interessados no filosofar sobre seu tempo.

Com relação à proposta de se partir dos problemas de seu tempo, convém pontuar aqui sobre a importância dada pelos autores para o problema como ponto de partida do filosofar. Para Cerletti, o problema sempre será o ponto de partida, assim como para Gallo e Rodrigo. Há nuances e mesmo diferenças no tocante ao trato dos problemas e à sua colocação, mas é ele sempre o desencadeador da busca filosófica. A culminância desta busca se dá no conceito, tal como entendido por Gallo, ou na resposta, tal como indicada por Cerletti, ou na conceituação tal como entendida por Rodrigo. Os três fazem indicações preciosas a respeito da

conceituação: sua importância e maneiras de proceder didaticamente na busca de sua realização.

Gallo propõe que as aulas de filosofia se deem em um ambiente dedicado a mediar a produção de conceitos por parte do grupo de alunos juntamente com o professor. Em isso ocorrendo, as aulas de filosofia tornam-se uma oficina de conceitos. E não aulas nas quais os conceitos já produzidos historicamente pelos denominados grandes filósofos seriam apenas apresentados aos alunos sem o convite, ao menos, para que eles os ressignifiquem em função dos problemas que a sua realidade lhes apresenta. Não da mesma maneira e nem partindo dos mesmos pressupostos, Rodrigo e Cerletti propõem o mesmo.

A mediação voltada para a produção de conceitos ou para a conceituação parte sempre da problematização, pois somente o problema pode mover o pensamento. Por isso ele deve ser sentido, visto que ele nunca surge, inicialmente, de forma racional. Ele é uma força que move o pensamento de forma violenta, forçando o sujeito a pensar e a se mobilizar. É a partir de problemas sentidos que surge a necessidade de inventar soluções para eles, pois estas soluções não estão dadas no mundo e tampouco prontas para serem descobertas. A emancipação intelectual ocorre quando se experimentam pessoalmente os problemas e se caminha na direção de sua solução. Não quando se é levada apenas a constatar problemas de outros e soluções que estes outros lhes deram Ainda que estes outros sejam "grandes filósofos". "Experimentar problemas em filosofia significa, portanto, mobilizar o pensamento para criar conceitos como enfrentamento a tais problemas" (GALLO, 2012, p. 79). Cerletti, com relação a isso faz a seguinte observação: nas aulas de filosofia, o professor pode conduzi-las, "seja privilegiando a transmissão escolar de alguns conhecimentos tradicionais da filosofia, seja potencializando a novidade que implica o pensamento filosófico em ato" (CERLETTI, 2009, p. 91). Ele propõe a segunda opção como a desejável.

Mas, e aqui outra contribuição importante: o oferecer conhecimentos a respeito do que fizeram e pensaram os filósofos ao longo da história não está descartado. Pode-se e deve-se oferecer estes conhecimentos aos alunos. Cerletti propõe, como foi mostrado que esta oferta provoque nos alunos não uma mera constatação, mas o que ele denominou de "repetição criativa". E Gallo propõe o que denominou de "método regressivo" para se conhecer as soluções dadas pelos filósofos e, ao mesmo tempo para se saber da origem problemática da busca que realizaram para chegarem a elas. Rodrigo aponta na mesma direção ao dizer:

> A história da filosofia deve, portanto, ser apresentada aos estudantes como algo vivo, cujas elaborações passadas não perdem atualidade, na medida em que oferecem categorias e referenciais teóricos capazes de continuar nutrindo nossas reflexões no presente. Ela deve apresentar-se, enfim, como uma reflexão no presente. (2009, p. 50).

Normalmente, a maioria dos alunos chega à escola com uma postura contrária à indagadora. Trazem certezas fracamente fundamentadas, mas que já estão cristalizadas. Assim, o aluno precisa ser iniciado no campo filosófico com o convite à problematização de sua experiência e de suas crenças. Este é um trabalho dificultoso, mas, é um caminho promissor na formação de pessoas que participarão da sociedade com um espírito indagador e dispostos a investir na produção de suas próprias ideias ou de seus conceitos, como gosta de dizer Gallo.

Se é possível sintetizar o que foi percebido de mais importante nestas obras, no nosso modo de ver, foi esta concepção de aulas de filosofia abertas à construção de maneiras próprias de pensar. Aulas nas quais não são apresentadas ideias fechadas, e sim aulas que favoreçam o livre pensamento de seus alunos. Tal empreendimento não é fácil de ser realizado, pois como é amplamente sabido, a tradição buscou elaborar métodos fechados e considerados seguros de ensino. Um método aberto é capaz de

trazer o novo, fazendo com que a pretensa segurança seja perdida. Nessas aulas e com essa nova maneira de proceder, é possível fazer emergir o novo, que será sempre uma construção subjetiva, mas ancorada no diálogo entre os alunos, entre os alunos e o professor e entre os alunos e professor e os filósofos que enfrentaram os grandes problemas filosóficos presentes nos seus tempos e circunstâncias históricas.

Aprende-se em relação com o outro e com o mundo, e não com transmissão de ideias prontas e fechadas, descontextualizadas da realidade dos alunos. Em filosofia não se aprende a filosofar imitando o professor de filosofia e nem imitando mecanicamente filósofos, ainda que o professor deva ser o "companheiro" desta jornada. O professor, ou o que ele faz, isto é o ensino, é necessário para mobilizar os estudantes: "Se desejamos que os jovens estudantes brasileiros possam *aprender* filosofia de modo significativo para sua formação e para sua vida, isso precisa ser mobilizado por um ensino", diz Gallo (2012, p. 90). Daí sua proposta de "pistas metodológicas" e não de algum método único e fechado. Daí a proposta de indicações didáticas feitas por Cerletti e as sugestões de Rodrigo.

Se o trabalho aqui apresentado puder contribuir para a ocorrência de aulas de filosofia na direção acima apresentada, damo-nos por recompensados. Com certeza, no nosso caso, este estudo imprimiu novas direções para o trabalho que realizamos como professores de filosofia. Um importante trabalho, temos certeza disso.

Referências bibliográficas

CERLETTI, Alejandro. O ensino de Filosofia como problema filosófico. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHAUÍ, Marilena. Iniciação à Filosofia: ensino médio, volume único. São Paulo: Ática, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. O que é a filosofia? Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido (o manuscrito). São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire; Universidade Nove de Julho (UNINOVE); Ministério da Educação (MEC), 2013.

GALLO, Sílvio. Metodologia do ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio. Campinas: Papirus, 2012.

LORIERI, Marcos Antônio. Filosofia: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. III Consideração Intempestiva – Schopenhauer como educador. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

RODRIGO, Lídia Maria. Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino de filosofia. Campinas: Autores Associados, 2009.

VELASCO, Patrícia Del Nero. Notas sobre o Ensino de Filosofia como Problema Filosófico. Revista Dialogia, n. 13, 2011, p. 27-34. São Paulo, 2011. Disponível em: http://www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia/article/view/2748. Último acesso em: 06/11/2014.